

# Análisis de las visiones y de la práctica de la educación física en la etapa de Educación Primaria desde la perspectiva de género

---

**Autor: Manuel Baena Pané**

**Tutora: Rosa Vázquez Recio**

**MÁSTER DE GÉNERO, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

**Septiembre, 2016**

“Este trabajo de investigación ha sido elaborado como requisito para la obtención del Título de Máster en el programa de Género, Identidad y Ciudadanía, curso 2015-2016”.



Universidad  
de Cádiz

Departamento de Didáctica  
Facultad de Ciencias de la Educación

Avda. República Saharaui s/n, Campus  
de Puerto Real (Cádiz) C.P.11519  
Tel. 956016214. Fax.  
didactica@uca.es

Rosa Vázquez Recio, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, y Tutora del Trabajo de Investigación *Análisis de las visiones y de la práctica de la educación física en la etapa de Educación Primaria desde la perspectiva de género*, realizado por D. Manuel Baena Pané.

#### **AUTORIZA**

Al mencionado estudiante a presentar dicho trabajo para su lectura pública, como trabajo de investigación del Master “Género, Identidad y Ciudadanía”.

Lo que firmo, en Cádiz, trece de septiembre de dos mil dieciséis.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'R' followed by a horizontal line and a small flourish.

Fdo: Rosa Vázquez Recio  
Departamento de Didáctica.  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

## AGRADECIMIENTOS

A través de nuestro paso por la vida nos sumamos en un sinfín de proyectos que no podríamos realizar sin la ayuda de nuestro entorno. Ahora que me encuentro al final de uno y el comienzo de muchos, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, de alguna forma, han participado en el período donde se enmarca este reto.

A mi compañera Noelia, por animarme en cada momento,

A mis hijas Sylvia y Helena, por aportarme esa tranquilidad que da la felicidad,

A mis padres y familia, por estar siempre ahí,

Al profesorado del Máster, por recordarme que no todo se conoce y que hay que continuar,

A mis compañeras del Máster, por hacerlo todo más fácil,

Al profesorado y alumnado que ha hecho posible este trabajo,

Y en especial, a mi tutora Rosa, por mostrar confianza en mí durante todo este tiempo y ayudarme en todo momento.

## **RESUMEN**

Este trabajo busca analizar las visiones y las prácticas que se llevan a cabo en el ámbito de la Educación Física desde una perspectiva de género, atendiendo al alumnado de Educación Primaria, al profesorado y a la escuela como institución.

Se emplea una metodología cualitativa, donde el principal instrumento de obtención de datos es la entrevista individual a profesorado especialista en educación física, así como entrevistas grupales al alumnado de la etapa de Educación Primaria.

De la información recabada se extrae que el modelo coeducativo se presenta como uno meramente formal derivado de la legislación vigente pero que dista de la realidad, que gira más en torno a un modelo de escuela mixta. El lenguaje que se emplea es en muchas ocasiones desigualitario y sexista, siendo usado por ejemplo el masculino genérico en la mayoría de los casos. Los estereotipos de género se transmiten tanto por parte de los docentes como de las familias, por lo que las expectativas y actitudes que se tienen en torno al alumnado ayudan a asentar un modelo social patriarcal ya existente.

Por ello, la formación del profesorado y, la comunicación y colaboración de las familias y la escuela se presenta como recursos vitales para la transformación social hacia modelos más igualitarios propios de una cultura de paz.

**PALABRAS CLAVE:** género, educación física, profesorado, alumnado, familias.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to analyze visions and practices carried in the Field of Physical Education from a gender perspective, addressing the students of Primary Education, teachers and style of the School as an institution.

This study follows a Qualitative Methodology, where the principal instrument of data collection had been the individual interview to physical education teachers and group interviews to the students of Primary Education.

Information collected is extracted that the coeducational model is presented as one merely formal derived from the law but that is far from the reality, which revolves more around the Mixed Model School. The language used to be unequal and sexist, being used the generic male in most cases. Gender stereotypes are transmitted both by the teachers and the families, so that expectations and attitudes have students around help to settle the patriarchal social model existing.

Therefore, teacher training and, communication and collaboration of families and school are presented as vital resources for social transformation towards more egalitarian models of a culture of peace.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	MARCO TEÓRICO.....	3
2.1.	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES Y MODELOS: LA COEDUCACIÓN COMO META.....	3
2.1.1.	Historia de la Educación de las Mujeres .....	3
2.1.2.	Modelos de escuelas .....	10
2.1.3.	La Coeducación.....	12
2.2.	LA EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO .....	15
2.2.1.	¿Qué es y qué no es Educación Física?.....	16
2.2.2.	Desarrollo de la educación física en España .....	19
2.2.3.	El género y la educación física.....	25
2.2.3.1.	La educación física femenina.....	26
2.3.	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	29
2.4.	UNA APUESTA POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	36
3.	METODOLOGÍA .....	43
3.1.	PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	43
3.2.	ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	47
3.2.1.	La entrevista.....	47
3.2.2.	La observación.....	55
3.2.3.	Material documental .....	56
3.2.4.	Notas de campo .....	57
3.3.	INFORMANTES.....	58
3.4.	PRINCIPIOS ÉTICOS.....	59
3.5.	PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS Y LA TRIANGULACIÓN .....	62
4.	INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	69
4.1.	INFORME .....	70
4.1.1.	Coeducación en educación física. Vinculación de la teoría y la práctica.....	70
4.1.2.	Dime cómo me hablas y te diré quién seré.....	75

4.1.3. Las actitudes y expectativas de género. Relación profesorado alumnado.....	78
4.1.4. La formación del profesorado.....	83
4.1.5. Escuela y Familia. ¿Unidos o separados?.....	86
5. CONCLUSIONES.....	91
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	94
7. ANEXOS.....	99
7.1. ANEXO 1.....	99
7.2. ANEXO 2.....	142

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM), cuyo título es: “Análisis de las visiones y de la práctica de la educación física en la etapa de Educación Primaria desde la perspectiva de género”, ha sido elaborado siguiendo la normativa vigente del Máster Género, Identidad y Ciudadanía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz (UCA), cursado en el período académico 2015 – 2016.

El motivo de la elaboración de dicho Trabajo Fin de Máster es consecuencia de la elección, en la última fase del Máster, de dicho módulo, para lo que se llevaron a cabo una serie de entrevistas, así como otros instrumentos de recogida de información, en varias instituciones del ámbito profesional educativo, cuyo foco de interés es el que define la temática del TFM. Tras la realización de las mismas se elaboró el presente trabajo que se procede a defender como establece la normativa del Máster cursado.

El trabajo de investigación, es una combinación del trabajo académico realizado durante los módulos del Máster, base teórica, y del trabajo técnico de campo desempeñado para la realización de las entrevistas, entendidas como la herramienta básica del trabajo, para concluir con la elaboración del presente TFM.

Como resultado final del TFM, en su interior, pretendo aclarar que el objetivo principal que me he marcado al elegir este problema de investigación, no era otro que analizar las visiones y las prácticas que se llevan a cabo en el ámbito de la Educación Física desde una perspectiva de género, atendiendo al alumnado de Educación Primaria, al profesorado y a la escuela como institución.

Para ello, a lo largo de este TFM, hemos elaborado un marco teórico centrado en la historia de la educación de las mujeres y los modelos de escuela, el concepto de educación física y su vinculación con el género, un análisis de la formación del profesorado, para acabar llevando a cabo una propuesta de educación física con perspectiva de género, donde hemos descrito los objetivos del presente TFM.

Seguidamente, tratamos los aspectos metodológicos que hemos considerado, es decir, la perspectiva, método y diseño de la investigación. Por tanto, describiremos la

perspectiva adoptada y el método, donde profundizaremos en la investigación cualitativa bajo un paradigma interpretativo. Además, concretaremos nuestra investigación cualitativa a través de unas estrategias de recogida de información, como son la entrevista, la observación, el material documental y las notas de campo.

Posteriormente llevaremos a cabo una descripción de los sujetos informantes, de los principios éticos que han marcado las líneas de este TFM, para pasar a describir el proceso de análisis y la triangulación, gracias a lo cual elaboramos un informe de investigación centrado en una serie de categorías de análisis descritas a lo largo del presente trabajo.

Por último, cerraremos el trabajo con unas consideraciones finales donde a modo expositivo repasaremos los aspectos más relevantes del TFM, para más tarde reflejar la bibliografía, en la que nos hemos basado.



## **2. MARCO TEÓRICO**

Comenzamos el presente Trabajo Fin de Máster haciendo un intento por delimitar el marco conceptual del mismo, teniendo en cuenta que el tema de estudio abarca la Educación Física mediante un análisis de la perspectiva de género.

En este sentido, encontramos necesario argumentar, mediante el aporte teórico e investigativo de autores y autoras, el posicionamiento teórico que conformará las bases de este trabajo.

Así, dentro del presente marco teórico, llevaremos a cabo una aproximación a la historia de la educación de las mujeres y los modelos de escuela. Trataremos de definir y delimitar el concepto de Educación Física, como eje central del trabajo y su vinculación con el género; trataremos la formación del profesorado especialista en Educación Física en relación al género, para acabar haciendo una propuesta por una Educación Física desde la perspectiva de género.

### ***2.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES Y MODELOS: LA COEDUCACIÓN COMO META***

#### ***2.1.1. Historia de la Educación de las Mujeres***

Podríamos y debemos considerar que la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres es un desafío a alcanzar por las sociedades actuales, ya que es una cuenta pendiente que esta tiene con las mujeres.

El derecho en sí, en relación a la igualdad entre mujeres y hombres, sabemos que es una realidad más o menos asentada o admitida socialmente desde una perspectiva legal. Sin embargo, si hablamos de ella como una realidad efectiva, encontramos serias dudas que nos indican que aún queda mucho trabajo por realizar. Por tanto, su declaración o hecho preceptivo no la garantiza.

No obstante, podemos encontrar en nuestro contexto social un conjunto de iniciativas que en la actualidad luchan contra el modelo patriarcal asentado, como son las propias

asociaciones, los sindicatos, los colectivos feministas, etc., que hacen esfuerzos reales por cambiar las cosas.

Estas iniciativas actúan sobre la inclusión del principio de igualdad como valor democrático y de derecho, la transversalidad del principio a nivel educativo, la celebración del día Internacional de la mujer o contra la violencia hacia la mujer, o las campañas del juguete y de los juegos no sexistas-violentos. De esta manera, todas estas iniciativas han generado un nuevo posicionamiento social y educativo hacia una concepción de la educación más igualitaria.

“A todo el proceso de socialización actual, incluyendo la educación reglada y la familiar le podemos llamar- como Almodóvar llamaba a otro tipo de educación hipócrita que practicaba lo que negaba- la mala educación, la mala educación para la igualdad, principio que, sin embargo, es defendido en todos los discursos particulares y oficiales y dejado a su arbitrio sin ser consciente de que la igualdad es un constructo de la cultura democrática, que hay que alimentar y cuidar para que crezca de forma saludable y no sean devorados sus brotes por discursos heredados, más invasores, legitimados y asentados socialmente de forma generalizada por mor de la inercia” (Simón, 2010, p. 31).

Por tanto, el comportamiento de una sociedad no siempre es susceptible de cambio por sí mismo. En este sentido, no debemos abarcar solo la posible transformación social desde una perspectiva que tome como referencia las ideas asentadas en la mayoría de la masa social o de la norma, sino más bien desde las actitudes y los hábitos derivados de la praxis que, como sabemos, se trabajan e interiorizan en nuestro contexto educativo.

No obstante, hubo un tiempo en que el legislador acomodaba los preceptos educativo a una serie de rasgos característicos de carácter anatómico, para definir un desarrollo curricular concreto, es decir, se orientaba, dependiendo del sexo, hacia una serie de materias que los individuos del sexo contrario no podía realizar al no considerarse propias o competenciales.

En este sentido, a las mujeres se les prescribió un modelo educativo y social orientado a labores que desempeñarían en su día a día cuando fuesen adultas, centradas en trabajos manuales y de economía doméstica. Por el contrario, los hombres se encontraron con la dispensa de una enseñanza bien distinta, centrada en trabajos más técnicos- y de

relevancia a realizar en el espacio público. Así, se forjó un doble modelo educativo a partir de diferentes cualificaciones y receptores.

“La educación femenina se caracterizó por quedar restringida al propio hogar de las mujeres o, en el mejor de los casos, a conventos religiosos, y tenía como destino final el matrimonio. Por los roles que se les tenía asignados, su instrucción no iba más allá de conocimientos relativos a las labores, urbanidad y religión, y el nivel de instrucción variaba en función de la posición social que tuvieran” (Vázquez, 2015, p.121).

La historia de la educación, además, nos enseña cómo el acceso de las mujeres a esta se llevó a cabo más tarde, siendo el trato muy desigual en relación a ambos sexos, es decir, en detrimento de la mujer.

“Durante los siglos modernos (XVI-XVIII) podríamos afirmar que la mujer carece de autonomía civil, puesto que no podía disponer ni de sí mismas ni de sus bienes” (Pérez Zafra, 2010, p. 81).

En relación a esta concepción podemos visualizar un detrimento de derechos, así como una imagen negativa en relación sus capacidades, generando un clima misógino que generó que mujeres bien posicionadas económica e intelectualmente reivindicaran el reconocimiento de estos derechos unidos al de la educación. De ahí, que tuviera lugar el nacimiento de lo que se llamó la querella de las mujeres, teniendo en su seno a mujeres como Christine de Pizan.

No obstante, estas mujeres también encontraron dificultades de acceso a la educación, y parece ser que su aprendizaje se llevó a cabo en centros privados, ya que no existía educación en igualdad para ellas, o incluso algunas fueron autodidactas. La educación de las mujeres se limitaba a labores propias de su rol de género y formación cristiana religiosa.

Así llegamos a la modernidad ilustrada, “etapa caracterizada por la autonomía de la razón, del sujeto, por los principios de libertad y de acceso generalizado a la instrucción, donde asistimos al alejamiento de la mitad de la población, de las mujeres, como destinatarias potenciales de las que se consideraban prerrogativas valiosas” (Flecha, 2004, p. 29).

”En este siglo, las maestras que ejercían eran consideradas como analfabetas ya que no dispusieron del derecho a la educación, pero al ser considerado que estaban formadas en

las destrezas propias de su género, podían enseñar a las niñas más pobres cómo podrían desenvolverse en un futuro. Así, ellas debían entregar un informe de su vida y costumbres y se las examinaba de doctrina cristiana; ellos también debían pasar este examen, pero además debían demostrar su instrucción en la lectura, la escritura y el cálculo. Por tanto, nos encontramos con maestras analfabetas cuya pericia es el manejo de costura y catecismo” (Pérez Zafra, 2010, p. 82).

No obstante, y pese a ello, la preocupación por una educación para las niñas se empieza a visibilizar, ya que por Real Cédula de 14 de agosto de 1768 se establece la creación de escuelas para niñas pobres (Fernández, 2006, p. 430), gracias a la cual se permite abrir una escuela por barrio en Madrid, en las que las niñas, además de aprender sus labores propias, podrían aprender a escribir si lo deseaban, pero siempre que la maestra pudiese. Así, este tipo de escuelas se fue expandiendo por otras zonas, en las que se originaron diferentes fundaciones de escuelas para niñas con carácter público.

En el siglo XVIII, además, podemos encontrar algunos reglamentos con los que se pretende regular las materias en estas escuelas de niñas, pero siempre orientados hacia el mismo fin, es decir, al cristianismo y a las labores propias de esposa y madre. Por tanto, la educación de las mujeres se orientó a educarla en su papel de mediadoras del hogar, apareciendo inicialmente proyectos donde se puso en tela de juicio la posibilidad de educar de manera homogénea para todo el Estado.

Sin embargo, como nos describe Pérez Zafra (2010), en el Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública, conocido como Informe Quintana (1812-1813) y convertido posteriormente en el Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la educación pública de 1814, se insiste en que la educación de la mujer debe ser privada y la del hombre pública, e incluso se recomienda, en este último año, que sean las niñas quienes reciban instrucción a la hora de aprender a leer y escribir, y no las adultas. Hasta 1821 no se incorpora el cálculo en la instrucción femenina. Todos los proyectos educativos de nuestro país – el Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza del Trienio de 1857, el plan Colomarde de 1825 y la Ley de Instrucción primaria de 1838 – se orientan en el mismo sentido: enseñanzas religiosas y labores domésticas.

En 1857, es aprobada la Ley Moyano, con la que se establece la obligatoriedad de educación para los dos sexos, entre las edades de seis y nueve años, dentro de un rango

de unos quinientos sujetos por escuela. Así, la mujer alcanza la posibilidad de educación aunque solo en la primaria y mediante escuelas segregadas que fomentan la adquisición de diferentes valores, y, por tanto, dándose un currículum oculto que aumentaba la socialización y normalización de los roles de género.

Con esta ley se permiten las escuelas Normales para maestras, se describen las competencias por sexo y las exigencias para el ejercicio profesional en función de dos niveles competenciales, como fueron (Melcón Beltrán, 1992):

- a) Formación elemental: Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, ortografía castellana, gramática, lectura, escritura, principios de aritmética y labores propias de su sexo.
- b) Formación superior: Catecismo de la doctrina cristiana, historia sagrada, caligrafía, gramática española, lectura, aritmética, nociones de geometría, compendio de la historia de España, agricultura, principios de educación y métodos y práctica de la enseñanza.

A lo largo del sexenio democrático, es decir, el periodo de la historia contemporánea de España transcurrido desde el triunfo de la revolución de septiembre de 1868 hasta el pronunciamiento de diciembre de 1874, que supuso el inicio de la etapa conocida como Restauración borbónica, se produjeron pocos cambios significativos.

No será hasta la Restauración Borbónica, entre finales de 1874 donde se dio fin al período de la Primera República Española y el 14 de abril de 1931 cuando se proclama la Segunda República, cuando se publica el Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza, gracias al cual, libre pensadores se definen en relación a la educación femenina.

“Desde la mitad del siglo XIX, empezó a tomar cuerpo la vindicación feminista por la educación para las niñas, desde la Primaria hasta la Superior. En España, voces y personas destacadas trabajaron para que así fuera, con sus influencias científicas o intelectuales, como fue el caso de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán” (Simón, 2010, p. 24).

No obstante, el absentismo femenino era un problema de la época, ya que la clase obrera entendía que la educación era algo secundario, pues necesitaban trabajar para

poder subsistir. Por tanto, asistimos a un período de gran desigualdad de oportunidades. Por este mismo motivo es de prever que la presencia en secundaria era casi inexistente y aún peor en niveles superiores.

Debemos destacar que durante la Segunda República se llevó a cabo un avance significativo en relación a la educación de las mujeres, mediante el establecimiento de la coeducación en todo el sistema educativo, con un consiguiente acceso femenino en igualdad de condiciones en centros de carácter mixto.

Sumado a este avance, podemos encontrar la libertad religiosa en el contexto educativo, descrito en el artículo 3 de la Constitución, reduciendo el adoctrinamiento propio de la iglesia del momento que secundaba la idea de que la mujer no necesitaba educación ni transmisión de otros valores que no fuesen los tradicionales.

Pero en este punto llegó la Guerra Civil y la consecuente dictadura Franquista que provocó un importante retroceso en la educación, ya que eliminó todos los avances del sistema educativo republicano y la consiguiente prohibición de la coeducación.

Sin embargo, este hecho no truncó las ganas de formación de las mujeres, y en los años 60 y 70 aumentó la incorporación de la mujer a estudios superiores y, por tanto, la posibilidad de tener aspiraciones mayores.

Durante este período, y como nos describe Pérez Zafra, nos gustaría destacar que en 1969 se publica el Libro Blanco de la Educación, donde se reconoce la falta de eficacia en el sistema educativo español, ya que se hace patente la poca participación femenina en el ámbito educativo. Además, en 1970 se publica la Ley de Villar Palasí, con la que se retoman algunos principios coeducativos, como que la escuela debía ser unificada y abierta, y donde la admisión en los centros educativos debía ser por méritos y no por sexo. Debido a estos hechos, la matriculación femenina aumenta paulatinamente en todos los niveles, menos en el ámbito universitario, donde se podían encontrar más de dos tercios de estudiantes hombres, y no es hasta 1977, cuando las matriculaciones de las mujeres en este nivel educativo se disparan positivamente (Pérez Zafra, 2010, p. 85).

Con la Ley General de Educación de 1970 se presenta la posibilidad de la escuela mixta, regulándose como obligatoria en el marco de las escuelas públicas. Para los centros concertados, hubo que esperar un poco más y no fue hasta la aparición de la Ley

Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, cuando este hecho se hizo una realidad también.

En 1978, ya en democracia y con la aprobación de la Constitución Española, se establece la igualdad de derechos en el acceso a la educación; a partir de la década de los 80 comienzan a aplicarse medidas de acción positiva en la “escuela”, mediante grupos específicos de coeducación con campañas de sensibilización.

A partir de aquí nuestra legislación continúa fomentando la igualdad de acceso y oportunidad dentro del sistema educativo y, por tanto, es preceptivo hasta la edad de dieciséis años.

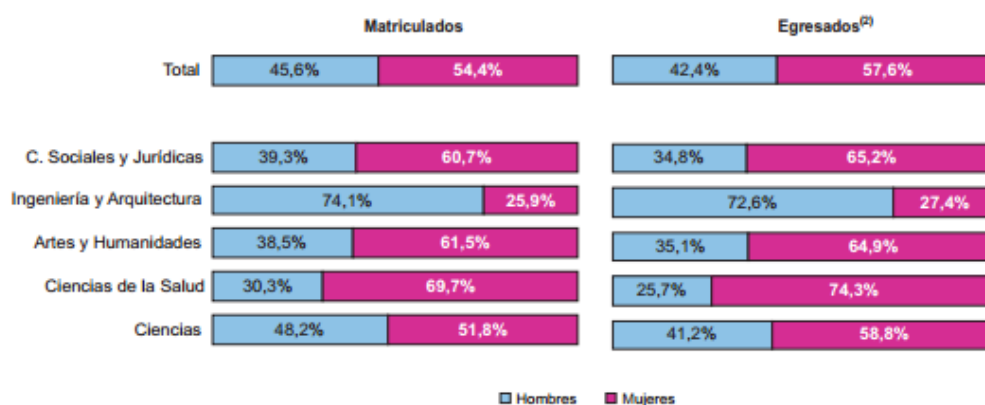
Aun así, y como señalábamos anteriormente, esto no deja de ser una circunstancia meramente formal, y en la actualidad, si revisamos los últimos datos que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en relación a los años 2014-2015 (Imágenes 1 y 2), podemos comprobar cómo en este campo encontramos indicadores que nos hacen presumir de lo contrario.

Los datos a los que nos referimos nos muestran cómo las chicas siguen eligiendo por lo general, carreras universitarias no consideradas “técnicas” como podría ser Psicología, por lo que podríamos hablar de que habría carreras universitarias estereotipadas dentro de un rol de género que, además, han tenido como precepto previo la obligatoriedad de un itinerario curricular concreto en este mismo sentido, y que ha sido llave para que el alumnado haya dado como resultado los datos que a continuación ofrecemos<sup>1</sup>. Algo similar ocurre con niveles educativos superiores, como es el caso de los Másteres.

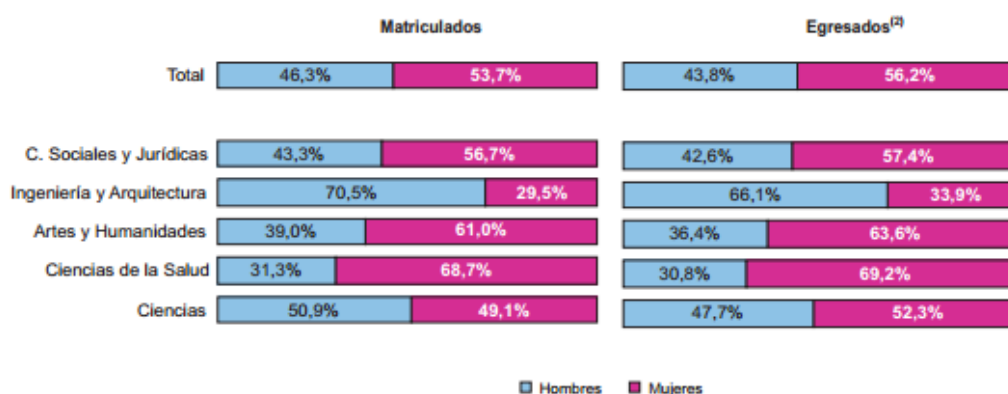
---

<sup>1</sup> En este sentido, nos gustaría destacar también el *Informe de Mujeres Investigadoras 2016* <http://cchs.csic.es/es/article/informe-mujeres-investigadoras-2016>, ya que además, y como nos indica este informe, el número de mujeres sigue siendo menor a medida que asciende en la carrera científica, a pesar que desde hace varios años más del 60% de los títulos universitarios y al menos el 45% de los doctorados los obtienen las mujeres.

**Imagen 1. Distribución de los estudiantes matriculados en Grado y 1º y 2º Ciclo por rama de enseñanza y sexo. Curso 2014-2015**



**Imagen 2. Distribución de los estudiantes matriculados en Máster por rama de enseñanza y sexo. Curso 2014-2015**



Estos resultados dan luz sobre una realidad: las mujeres y los hombres tienden a elegir carreras universitarias que tradicionalmente han sido elegidas por un sexo u otro en función del canon social y patriarcal y, por tanto, refleja que siguen existiendo desigualdades en el acceso a la educación.

### **2.1.2. Modelos de escuelas**

Tras haber llevado a cabo un breve repaso por la historia de la educación de las mujeres en España, se nos hace necesario concretarla en tres modelos de escuelas que se han configurado a lo largo del tiempo. Según Bonal (1997), las diferentes formas de entender la relación de género, en función del tipo de escuela, es imprescindible para poder llevar a cabo cambios culturales y nuevas prácticas pedagógicas. Es por ello que



entendemos necesario conocer cada uno de los modelos, así como sus diferencias más características.

Así, y siguiendo a Bonal (1977), llevaremos a cabo una breve descripción de cada uno de los modelos: la escuela segregada por sexo, la escuela mixta y, por último, la escuela coeducativa.

#### *Escuela Segregada por sexo.*

Este modelo podemos encontrarlo en sociedades y sistemas tradicionales contrarios a la idea básica de igualdad entre los seres humanos, y por tanto entre géneros. En este modelo se establece una educación donde se establecen diferencias entre sexos a través de una separación física y curricular en el proceso educativo de ambos grupos (niños y niñas). Cada grupo (niños/niñas) será educado para llevar a cabo roles diferentes en la sociedad según su sexo. En este sentido, los hombres deben ocupar la esfera pública, y se les enseñan valores considerados como propios del sexo como la competitividad, la valentía, la inteligencia, la fuerza, etc.; las mujeres, por otro lado, deben ocupar la esfera privada y se les enseñan las “labores propias del sexo”: ejercer de “amas de casa”, de cuidadoras, labores textiles, etc. La función que desempeña la escuela es socializadora más que de formación académica, pero centrando los contenidos en la revalorización de lo masculino y la devaluación de lo femenino, ya que la educación de las niñas resultaba irrisoria e inferior en aquella época (Bonal, 1997, pp. 37-38).

#### *Escuela Mixta.*

Esta escuela se basa en el principio democrático de igualdad entre todos los individuos mediante una educación conjunta entre hombres y mujeres, llegando a ser este el compromiso central. En este sentido, la administración de la educación a través de los elementos curriculares por un lado, y a nivel pedagógico por otro, debe ser la misma para todos y todas. Así, el profesorado debe velar por este fin. Este, el profesorado, no se ve como productor de discriminación por razón de sexo, ya que considera a la escuela como una institución neutral. Esta concepción se basa en que el profesorado, por norma general, no percibe el género como construcción social, sino como consecuencia de diferencias naturales, de donde el género no determina las oportunidades y, por tanto, se centra en un currículum androcéntrico como modelo, es decir, el que se toma a la hora

de elaborar las programaciones didácticas es el masculino tanto para hombres como para mujeres (Bonal, 1997, pp. 38-39).

### *Escuela Coeducativa.*

Cuando hablamos de este modelo de escuela, y nos centramos en la descripción de sus componentes como sistema cultural, lo hacemos de una visión hipotética, en palabras de Bonal (1997). No obstante, la escuela coeducativa se basa en la pedagogía democrática, para la que tanto el género, la cultura y la experiencia de las mujeres se deben enseñar, aprender, respetar y asimilar (Simón, 2001).

En este sentido, tiene como objetivo principal la eliminación de los estereotipos de género, ya que entiende a la escuela como una institución no neutral en el que se transmiten valores patriarcales tradicionales. La escuela coeducativa tiene como misión eliminar estos estereotipos, para así conseguir suprimir las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre ambos sexos, creyendo que es una institución de formación y educación no sexista, en la que se reconocen los valores culturales y sociales tanto de los hombres como de las mujeres (Bonal, 1997, pp.40-41).

Por tanto, este modelo pretende visibilizar las aportaciones de las mujeres en el devenir de la historia, además de fomentar un replanteamiento de los modelos masculinos y femeninos. La escuela coeducativa debe ser una institución que reconoce la diferencia como un valor en sí misma, centrada en una educación para la igualdad de oportunidades, el respeto y la formación integral del alumnado. Es por ello, que este modelo reconoce la necesidad de deconstruir lo andado para crear nuevos modelos de masculinidad y feminidad.

### **2.1.3. La Coeducación**

En el camino por transformar estas desigualdades, y otras que podríamos mencionar, encontramos la coeducación, que ha sido definida por múltiples fuentes de las que describiremos las que más se ajustan al concepto que compartimos de la misma.

En este sentido, coeducación podría ser definida de la siguiente forma: “Coeducar es educar sin discriminación, teniendo en cuenta el valor de las diferencias que existen entre los dos sexos. El reconocimiento de tal diferencia es imprescindible para llevar a

cabo una educación en la que no se priorice un modelo (masculino, blanco, occidental) al que todas las personas deben imitar, sino que las diferencias y la pluralidad se consideren una aportación enriquecedora. Esto puede alcanzarse a través de una experiencia educativa crítica ante una dimensión cultural cuyas normas devienen del colectivo masculino. Una educación en que la mujer se considere también como norma y no como excepción desviada” (Instituto Andaluz de la Mujer, 1993, pp. 29-30).

También coeducación puede ser definida, teniendo en cuenta que las actitudes y expectativas del profesorado inciden en el alumnado, del siguiente modo: “coeducar significa realizar un análisis personal para descristalizar los comportamientos inconscientemente introyectados por parte del profesorado” (Flecha y Núñez, 2001, p. 268).

Pero además es importante ser consciente de que es una necesidad, una justicia: “La coeducación es un compromiso social, porque no es una cuestión menor, ni una ocupación de personas inquietas por un tema caprichosamente obsesivo, ni, por supuesto, una mera asignatura transversal del nuevo currículum escolar. La coeducación es una exigencia nacida de la justicia más elemental; la que requiere que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos” (Flecha y Núñez, 2001, p. 139).

Por tanto, podríamos decir que coeducar es educar teniendo en cuenta que la diferencia es un valor positivo y enriquecedor, donde el profesorado debe ser cuidadoso a la hora de transmitir conocimiento para que no sea sesgado, y que debe ser presentado como un compromiso social justo.

Una vez definido el término, nos gustaría llevar a cabo una breve aclaración en relación a sus rasgos y sus características, ya que no debemos olvidar que nuestro sistema educativo lo presenta como uno de sus principios pedagógicos en la actualidad.

Así, como expone Nieves Blanco (2002), si pretendemos coeducar necesitaremos reconocer que reformar las relaciones entre mujeres y hombres es una cuestión de suma importancia que hemos abordar desde la escuela, en atención a lo cual debemos trabajar para desarrollar un currículum o una pedagogía apropiada para los infantes, donde se ofrezca una visión de la realidad que contemple a las mujeres y a los hombres.

La coeducación no es algo que aparezca porque sí, es más “no se limita a lo desarrollado en un espacio conjunto; sino que ha de implicar una intervención explícita e intencional que propicie el desarrollo integral de alumnos y alumnas, prestando atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos” (Guerra García, 2001, p.137). En este sentido, debemos llevar a cabo una educación sin discriminación y de una manera igualitaria como valor democrático, asumiendo que la diferencia es un valor positivo para que de esa manera cada persona, ya sea hombre o mujer, pueda construir su identidad de manera armónica e íntegra.

Por tanto, es la coeducación lo que nos permite hacer nuevas construcciones de lo que es masculinidad y feminidad. M<sup>a</sup> José Marín (2007, p. 32) indica que “las niñas deben evolucionar libres del estereotipo de la sumisión por amor y la dependencia (ni económica ni sentimental) y los niños no deben quedar atrapados en el estereotipo tradicional masculino (tan sesgado y limitador)”. De esta manera, debemos posibilitar que el alumnado se replantee, teniendo en cuenta otros referentes, lo que significa ser una mujer y ser un hombre en el contexto histórico en el que vivimos, para que puedan tener la posibilidad de reconocerse en otros roles, actitudes y expectativas.

En la actualidad, podemos encontrar como referente normativo, y tras un primer Plan de Igualdad, el II Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, que acuerda la necesidad de implantar la perspectiva de género en el ámbito educativo y social basándose en los siguientes principios (Consejería de Educación, 2016, pp. 15-16):

1. *Transversalidad*: “Supone, por tanto, una adecuación y mejora de la cultura institucional mediante la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa”.
2. *Visibilidad*: “Incorpora medidas y actuaciones concretas que ponen el acento en la necesidad de visibilizar a las mujeres y su contribución al desarrollo de las sociedades, poniendo en valor el trabajo que, histórica y tradicionalmente, han realizado y su lucha por la igualdad”.
3. *Inclusión*: “La máxima «Sí diferentes, pero no desiguales», resume el sentido del principio de inclusión. Sí a la diferencia, pues la diversidad enriquece las

relaciones; mientras que la desigualdad y la discriminación, las empobrece y problematiza”.

4. *Paridad*: “La paridad real exige, por una parte, la participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en la toma de decisión pública y política y, por otra, en el ámbito familiar y en el privado, la corresponsabilidad de los hombres y de las mujeres en las tareas de crianza y cuidado, de acuerdo con un reparto y disfrute equitativos”.

La aparición de estos principios se justifica si aceptamos que, aunque en los últimos años se han llevado a cabo avances, aún queda camino por recorrer, dado que siguen existiendo desigualdades entre hombres y mujeres, y una de las causas es porque desde la escuela se siguen reproduciendo modelos y estereotipos sexistas. Necesitamos una transformación en la escuela en relación a las actitudes de toda la comunidad educativa, pero también en las aptitudes del profesorado. Además, necesitamos matizar que cuando hablamos de igualdad de oportunidades nos referimos a una igualdad real y efectiva, lo que implica, por tanto, una educación que proporcione las herramientas adecuadas para que el alumnado se desarrolle sin sesgos de género.

En consecuencia, debemos fomentar un modelo educativo en igualdad y para la igualdad, ofrecer acciones y estrategias educativas que favorezcan la coeducación, la paridad y que visibilicen el hecho de que existen desigualdades que podemos encontrar en la escuela, reflejo de nuestra sociedad.

## ***2.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO***

Teniendo presente el objeto de estudio de esta investigación, además de dar cuenta de la educación de las mujeres y de asumir la coeducación como marco de actuación para la equidad de género, es necesario atender, en este conjunto de aspectos, al eje central que no es otro que la educación física y su vinculación con el género. En este sentido, en este apartado vamos a tratar, por un lado, una delimitación conceptual de la educación física teniendo en cuenta lo que es y lo que no es. Por otro, trataremos el desarrollo de la educación física en España desde un punto de vista curricular haciendo hincapié, a modo de ejemplificaciones, en cómo los elementos del currículum tratan la perspectiva

de género, para, por último, llevar a cabo un análisis de la educación física y el género, de donde haremos especial mención a la educación física femenina.

### ***2.2.1. ¿Qué es y qué no es Educación Física?***

Para llegar a entender la necesidad de profundizar en este ámbito –en el de la educación física- se nos hace necesario comprender la importancia que tiene como parte integral de una persona. En este punto, nos parece adecuado comenzar por matizar lo que ha significado “el cuerpo”, debido a la relevancia del mismo, ya que el origen de la educación física se encuentra vinculado a su concepto. Este –el cuerpo- se define en función de los principios que reinan en cada sociedad, sus valores y cultura, su filosofía, etc. Este compendio de aspectos se exterioriza en los distintos ámbitos sociales y culturales, entre los que podemos encontrar la escuela.

La educación física contribuye en nuestra salud, diversión, formación, condición física, fomento de valores democráticos, etc. Todo ello, que además es solicitado por la sociedad, se va adquiriendo mediante el área de Educación Física tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria.

Al analizar el concepto, podemos ver cómo en función del profesional que la trate será definida desde un enfoque diferente, es decir, si lo trata un médico verá la educación física como un medio para tratar la salud y la higiene; un psicólogo la verá probablemente como reeducadora psicomotriz o como terapia psicomotriz; el fisioterapeuta como el medio para recuperar lesiones o de corregir gestos; el preparador físico o la preparadora física como medio para mejorar las cualidades físicas; y el educador o la educadora como medio de educar a través del movimiento.

“El problema es que Educación Física es un término polisémico, que admite diversas interpretaciones, en función del contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice o de la concepción filosófica de la persona (González, 1993, p. 46, cit. por Sáenz-López, 2002, p. 15). Además, el concepto ha evolucionado de manera paralela al concepto de individuo en el devenir de la historia.

Por tanto, no podremos conformarnos con una única definición de educación física, por lo que expondremos aquellas que se encuentran más extendidas.

- a) “La ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural, y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas del resto de sus facultades personales” (González, 1993, p. 52, cit. por Sáenz-López, 2002, p. 21).
- b) “El arte, ciencia, sistema o técnica de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas” (Cagigal, 1984, p. 51).
- c) “Hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada” (Le Boulch, 1993b, p. 95).
- d) “Es una práctica de intervención que ejerce sobre las conductas motrices una influencia en función de normas educativas implícitas o explícitas” (Parlebás, 1976, cit. por Blázquez, 2006, p. 37).
- e) “Ciencia razonada de nuestros movimientos y de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, costumbres y el desarrollo de nuestras facultades” (Amorós, 1830, citado en Fernández Sirvent, 2005, p. 193).
- f) “La ciencia, modo o sistema de educar a través del movimiento” (Garrote, 1993, p. 11, cit. por Sáenz-López, 2002, p. 21).

Tras esta presentación de definiciones, nos gustaría destacar que si nos fijamos en los elementos que las componen, podemos encontrar nexos de unión de los que podríamos deducir, como nos describe Sáenz-López (2002), que la educación física hace referencia a la motricidad humana como la capacidad de movimiento desde un punto de vista de acción integral, es decir, no aislando el movimiento como el único propósito de estudio sino implicando a los ámbitos cognitivos y afectivo-social (imagen 3).

**Imagen 3. Vinculación de los ámbitos de la educación física. Elaboración propia a partir de Sáenz-López Buñuel (1997, p. 21).**



Por tanto, debemos centrar nuestro discurso hacia una definición de la educación física en la actualidad, y más concretamente en la etapa de Primaria, como una disciplina científica de las que componen la educación general, cuyo fin es el desarrollo integral de la persona, mediante la actividad corporal y el movimiento de manera sistematizada.

En este sentido, y como nos describe Contreras (2009), debemos entender la educación física sobre todo como parte de la educación general, con la peculiaridad de que se utiliza el cuerpo y el movimiento como instrumento, es decir, se opera a través del movimiento, por lo que no educamos solo lo físico sino por medio de la motricidad.

Es por eso que la educación física se encarga de sistematizar dicha motricidad, es decir, dota de reglas que pautarán una educación para conseguir objetivos educativos. La nueva concepción de educación física se basa en que mientras antes el movimiento era entendido como una mera acción mecánica, ahora las conductas motrices son un reflejo de su personalidad.

En este punto se nos hace necesario esclarecer una relación terminológica que en la actualidad se tiene en consonancia con lo que es y lo que no es educación física. Nos referimos, en concreto, a si es lo mismo educación física y actividad física, pues hoy en día podemos encontrar cómo ambos términos son utilizados indistintamente cuando se quiere referir a los mismo, de manera errónea. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. Ello incluye las



actividades realizadas al trabajar, jugar y viajar, las tareas domésticas y las actividades recreativas”.

La expresión «actividad física» no se debería confundir con «ejercicio», que es una subcategoría de actividad física que se planea, está estructurada, es repetitiva y tiene como objetivo mejorar o mantener uno o más componentes del estado físico” (OMS, 2016, s/p). Por tanto, debemos ser conscientes de que actividad física y ejercicio no son educación física, sino que este es un concepto más amplio que se sirve de ambos dos para alcanzar el desarrollo integral del sujeto.

### ***2.2.2. Desarrollo de la educación física en España***

Otro aspecto a destacar es el desarrollo de la educación física en España desde el tratamiento que se le ha hecho en relación al currículum de educación primaria, y más concretamente, en relación al género.

El currículum, como nos describe Stenhouse (1984), se concibe como una dimensión teórico-práctica en la que intervienen, por una parte, las bases teóricas, como las provenientes de la sociología, la psicología, la filosofía, etc., que hacen referencia a los grandes interrogantes de la educación: ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿a quién?, cuyas respuestas se plasman en el diseño curricular; y, por otra, la acción educativa en la que se manifiestan las bases teóricas citadas.

De este modo, entendemos que el currículum es “una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29).

En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), en el Capítulo III: Currículo y distribución de competencias, en su artículo 6. Currículo, se define: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículum la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza” (B.O.E. nº 295, p. 97867)

Desde estas consideraciones previas, pasaremos a exponer muy brevemente el devenir de la Educación Física, desde un punto de vista curricular, dentro del contexto educativo español, haciendo referencia al marco legislativo que nos ayudará a entender la

situación en la que se encuentra el área dentro del marco actual, es decir, en relación a la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, para luego llevar a cabo un análisis de su desarrollo en relación al género.

Siguiendo al catedrático malagueño Rafael Bravo Berrocal (1995), debemos destacar que la Educación Física en España dentro del sistema educativo puede ser tomada como la gran ausente a lo largo de demasiados años, exceptuando algunos intentos puntuales legislativos por incluir contenidos relativos a la educación física, como en el Proyecto de la Ley de Bases de la Instrucción Pública de Jovellanos en 1809. No obstante, puede decirse que hasta comienzos del siglo XX la Educación Física<sup>2</sup> estaba bastante desprestigiada.

El Real Decreto de 26 de octubre de 1901, reestructura la Ley General de Instrucción Pública, donde aparece en el listado de asignaturas “ejercicios corporales”, quedando a manos del profesor generalista la obligatoriedad de impartición de estos contenidos.

Las tentativas para constituir un orden legislativo que comprenda todo lo concerniente a la Educación Física, empieza con claridad en el segundo tercio del siglo XX, cuando aparece la Ley Funcional del Frente de Juventudes (1940), indicando que la responsabilidad y la impartición de la educación física recae sobre el Frente de Juventudes. A partir de entonces, destacamos la famosa Ley “ELOLA” (nombre del Ministro que la implantó) o Ley de Educación Física de 1961.

Más adelante se lleva a cabo uno de los hitos en educación más importantes en España, La Ley General de Educación 1970, que tuvo que llegar por las necesidades sociales del momento y por las presiones internacionales. Esta Ley significará un profundo cambio en el sistema educativo español, ya que se establece una nueva organización escolar implantándose la Enseñanza General Básica (EGB).

Centrándonos en la Educación Física, en esta Ley podemos ver cómo se incluye la materia dentro de la Expresión Dinámica (Música y Educación Física). Además de este aspecto, podemos ver cómo la Educación Física es nombrada en uno de los objetivos generales de la EGB, como podemos ver en el trabajo de Rafael Bravo (1995): el

---

<sup>2</sup> Aunque hacemos referencia al término educación física, en aquella época no se llegaba ni siquiera a disponer de un área independiente, por lo que el uso del término alude simplemente a una aclaración para su fácil entendimiento y no porque tuviese esa entidad.

desarrollo físico y la adquisición de destrezas sensomotrices, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva -expresada como capacidad físico deportiva-, se recogen para proporcionar una formación integral igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno.

Por otro lado, aunque con menor singularidad a nivel general pero importante desde la perspectiva de la Educación Física, aparecen los llamados Programas Renovados, en los que queda establecida la Educación Física como área independiente adquiriendo identidad propia.

Además, varios son los Reales Decretos (69/1981; 710/1982 y 3087/1982) que establecen Bloques Temáticos y Objetivos o Niveles Básicos de Referencia que comprendía la Educación General Básica.

Posteriormente asistimos a la aprobación de diferentes normas educativas en 25 años que servirían y sirven para definir el cómo y el qué se trabaja hoy en día a nivel educativo de forma general y a nivel particular en Educación Física y en relación al Género. Estas leyes son:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Por tanto, desde el área de Educación Física, tendremos que ser consecuentes y no obviar lo que se nos pide de manera preceptiva en el diseño curricular base oficial de enseñanzas mínimas de nuestro país, y que se desarrolla de manera transferida en las comunidades autónomas con ciertas singularidades. En nuestro caso, nos centraremos en lo desarrollado para la comunidad autónoma de Andalucía, de ahí que nuestro marco normativo actual es:

### **A nivel nacional:**

- La Constitución Española, BOE núm. 311, de 29/12/1978; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; y desarrollada a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

### **A nivel autonómico:**

- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, que se desarrolla a través del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; y la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Además, queremos hacer mención a la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; del Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

Una vez señalado nuestro marco legal educativo, pasaremos a llevar a cabo un análisis crítico sobre cómo se presenta la Educación Física en el currículo de Primaria, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Uno de los elementos del currículum, y que actualmente se presenta como eje vertebrador de las programaciones, son las **Competencias Clave**. Desde las diferentes áreas de la educación primaria se debe contribuir a su consecución, ya que son el conjunto de aprendizajes imprescindibles para el desarrollo de una vida plena en sociedad. En este sentido, debemos hacer mención a la competencia “Social y Cívica” que nos dice: “las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de **habilidades sociales**. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración, **el respeto y la interrelación entre iguales**, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación solidaria” (B.O.J.A. nº 60, p. 487).

Otro elemento a destacar son los **objetivos**, a los que Castro (2007, cit. por López Estévez, 2012, p.5) critica, debido a la importancia que desde el área se le suele dar a

los deportes en detrimento de otros como la expresión corporal y la salud. No obstante, en la Orden de 17 de marzo de 2015, en el anexo I, dentro de “Aspectos Generales de la Educación Física, se dice: “Fomentar el deporte escolar como práctica deportiva que se programa y desarrolla desde el centro educativo requiere el fomento de esa práctica desde un **enfoque lúdico-recreativo**, donde predomina el desarrollo de valores educativos como la cooperación-colaboración, la **coeducación**, la **solidaridad**, la **igualdad de oportunidades**. A partir del diseño, desarrollo y evaluación de juegos y actividades de carácter cooperativo y de cooperación-oposición aumentaremos la participación del alumnado en condiciones de **igualdad de sexo**<sup>3</sup>, reduciendo la competitividad y aumentando el grado de autonomía del alumnado, así como la creatividad en los juegos y actividades que se desarrollan” (B.O.J.A. nº 60, p. 484).

Para el desarrollo del principio de igualdad en educación, y como se puede inferir de la lectura del II Plan de igualdad en educación, debemos trabajar desde el Plan de Centro en esta materia, a través de herramientas que la administración brinda, como por ejemplo con un proyecto de “igualdad entre hombres y mujeres” que ofrece la consejería, desde el trabajo transversal de la cultura de paz, etc.

Otro elemento más son los **contenidos** del currículo, que si los analizamos desde una perspectiva de género, se demanda, como abordamos en el párrafo anterior, un equilibrio y una compensación con los contenidos de salud y expresión corporal, en relación con el resto, ya que ambos son tradicionalmente enmarcados como más femeninos que masculinos. No obstante, no debemos olvidar que si pretendemos la igualdad de oportunidades, no debemos etiquetar a los contenidos como propios de chicos o chicas, sino hacer propuestas curriculares que respondan claramente a la equidad de género, y siempre atendiendo a las singularidades de nuestro contexto.

Sánchez (2002, cit. por López Estévez, 2012, p. 5) alude orientar el desarrollo de los contenidos a la participación, la cooperación y la tolerancia y no a la competición; es decir, priorizar los juegos cooperativos frente a los juegos competitivos, otorgando prioritariamente un enfoque lúdico a las actividades. Así, pensamos que es positivo integrar contenidos que relacionen la motivación de alumnos y alumnas, pero teniendo en cuenta que no infieran carga sexista, ya que los contenidos pueden derivar de forma

---

<sup>3</sup> La negrita empleada en el texto es añadida.

oculta hacia estereotipos y actitudes muy sexistas propias de la estructura social patriarcal que presenta como modelo en androcentrismo.

En cuanto a la **metodología**, la legislación no especifica de manera textual el tratamiento de la igualdad o la coeducación. No obstante, y como nos muestra Castro (2007, cit. por López Estévez, 2012, p. 6): “se propone hacer hincapié en la sistematización en la utilización y ocupación de los recursos materiales y espaciales, así como planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en muy en cuenta las técnicas y los estilos de enseñanza, ya que el profesorado de Educación Física no puede dar rienda libre a la improvisación y carta blanca al alumnado en las sesiones. Ello desencadenará como consecuencia un proceso desigual a la hora de optar a determinados espacios y materiales por parte de las chicas”.

En relación a los **criterios de evaluación** debemos destacar que actualmente se concretizan en estándares de aprendizaje, que solo se utilizan en la educación primaria de Andalucía para valorar las pruebas individuales descritas en el Decreto 97/2915 de obligado cumplimiento a nivel estatal, y los indicadores de logro, que conformará la concreción a nivel de evaluación que el docente deberá fijar como último elemento para hacer el balance de su alumnado.

En los indicadores no se aprecia la perspectiva de género de manera textual, aunque no debemos olvidar que en los actuales diseños curriculares que evalúan por competencias, los indicadores darán pie a un valor que está directamente vinculado con una serie de competencias clave. En este sentido, y como antes decíamos, la competencia social y ciudadana es muy sensible a la igualdad y, por tanto, si un indicador trabaja esa competencia, lleva intrínsecamente la consecución de un aprendizaje coeducativo en la mayoría de los casos.

Por tanto, y como se nos muestra a lo largo de todo el desarrollo curricular normativo descrito anteriormente a nivel estatal y autonómico, los diseños curriculares deben ser abiertos y flexibles, que, sumado a la autonomía pedagógica, va a permitir al profesorado concretar las intenciones educativas en función del contexto de intervención. Esto exige que el profesorado “**deba**” tener en cuenta las características específicas del alumnado. Su obligatoriedad queda reflejada en el II Plan de Igualdad en Educación, y es más, obliga a que el Plan de Centro y por ende el Proyecto Educativo, contemple en su totalidad la perspectiva de género como un precepto.

### ***2.2.3. El género y la educación física***

Una vez delimitado el concepto de Educación Física, y tratado el desarrollo de la educación física en España, se nos hace necesario contextualizar el término en relación al género y en concreto a cómo ha afectado y afecta dentro del área que nos cuestionamos. “El cuerpo y las experiencias de movimiento constituyen las herramienta principal de trabajo en Educación Física. Por ello, es una materia escolar privilegiada para valorar los estereotipos, roles y creencias de género que se manifiestan en la cotidianidad de las aulas y en las prácticas docentes” (Piedra, García, Fernández y Rebollo, 2014, p. 4).

Los roles y los estereotipos se están viendo modificados, y un ejemplo de ello podemos encontrarlo en relación a la idea tradicional de debilidad y fragilidad de la mujer en cuanto a la actividad física, que incluso está siendo reelaborada y cuestionada hasta desde un enfoque médico. Este hecho se ha visto reforzado debido al aumento del número de mujeres que practican actividades físicas y deportivas, y un mejor y mayor reconocimiento y aceptación de la sociedad que podrían dar luz, además, sobre los empeños de emancipación de la mujer dentro de la sociedad<sup>4</sup>.

Aun así, continuamos viendo cómo niños y niñas conviven en una sociedad desigual, donde se nos presupone un rol de género que también se reproduce en la escuela a través del elemento que principalmente es usado como hilo conductor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la etapa de educación primaria, como es el juego. En este sentido, estamos muy de acuerdo con lo que nos describe Blández (2010), pues cuando el alumnado recibe de su entorno los primeros comentarios despectivos sobre sus preferencias lúdicas –juegos-, que en muchos casos no son los que encajarían con lo que socialmente se espera para cada género, se irán separando de estos y transformando sus conductas.

En esta línea podemos afirmar que en la práctica de las clases de Educación Física los chicos monopolizan los juegos colectivos, en detrimento de la participación de las niñas. Además, en algunos casos se tiende a diferenciar actividades en función del sexo, dando mayor atención y feedback a los chicos, y generando expectativas de género muy diferentes en función de si eres chica o chico.

---

<sup>4</sup> No obstante, las mujeres no cuentan con la visibilización que les pertenece aun teniendo muy buenos resultados deportivos. La prensa no se hace eco de los triunfos de las deportistas. Interesa el fútbol masculino, el baloncesto, etc., pero en gran medida el deporte masculino.

Por tanto, y como nos señala Scraton: se debe hacer crítica a la enseñanza mixta, ya que si nos remitimos a los datos disponibles, con este enfoque no conseguimos que las chicas y los chicos partan de una misma situación, y reclama que este hecho no quiere significar que las alumnas no sean capaces de conseguir niveles iguales de destrezas. (1995, p. 97, cit. por López Estévez, 2012, pp.2-3).

Consecuentemente, y como apuntan García y Asins (1994), nos encontramos con que en el área de Educación Física hemos de superar más obstáculos, si cabe, que en las asignaturas troncales o instrumentales. Por una parte, debemos fomentar la educación del cuerpo a través del juego, entendido como una manifestación cultural y que unido a otros contenidos debe formar una parte necesaria e imprescindible que hay que enseñar. Por otra parte, se hace ineludible superar las herencias recibidas de los dos modelos educativos anteriores –escuela segregada y escuela mixta-, así como el monopolio que ha ejercido el modelo masculino para caminar hacia la coeducación.

#### **2.2.3.1. *La educación física femenina***

La educación física femenina se ha visto abogada a varias modificaciones en función del contexto histórico-político-social pero, especialmente, ha estado muy influenciada por el concepto o modelo de mujer predominante en la sociedad.

En este punto no llevaremos a cabo una descripción histórica de cómo las mujeres se han ido incorporando al ámbito de la educación física, primero porque ya hicimos una descripción de la historia de la educación de las mujeres<sup>5</sup>, y segundo, porque también lo hemos tratado desde el área dentro del currículum propio de la materia<sup>6</sup>. Lo que sí haremos es vincular este punto con cómo las mujeres se encuentran ligadas a la educación física mediante la actividad física y el deporte en la actualidad.

En este sentido, la incorporación de la mujer a la esfera pública y al mercado laboral en la actualidad concluye con una variación del uso de su tiempo libre y de ocio. Así podemos comprobar cómo en la actualidad la mujer elige y practica las actividades deportivas que más le gusta con más asiduidad. Un ejemplo de ello puede ser la creciente ola futbolística, las actividades indoor, triatlón, etc.

---

<sup>5</sup> Véase el punto 2.1.1. “Historia de la Educación de las Mujeres”, p.3.

<sup>6</sup> Véase el punto 2.2.2. “Desarrollo de la educación física en España”, p.19.



A pesar de ello, y como nos describe María Méndez Suárez (2007), podemos encontrar una actitud femenina vinculada con la práctica de actividad física que emana de las percepciones que tiene su propia familia, y más concretamente el padre y la madre; además, la mencionada percepción puede verse establecida por el nivel educativo familiar, pues se mejoran aspectos como la motivación o la predisposición hacia la práctica de actividad física en familias con niveles educativos superiores.

No es de extrañar lo anteriormente reseñado, pues contamos con una concepción heredada con antecedentes a destacar como el de Rousseau que anticipó lo siguiente: “la prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos” (1762, cit. por Scharagrodsky, 2001, p.143).

En la actualidad, la danza y la expresión corporal, al desarrollar habilidades más en consonancia con la comunicación gestual, lo estético y lo expresivo, son socialmente atribuidas al modelo de feminidad, mientras que, y por el contrario, deportes como el fútbol buscan un resultado y una performance motriz cuantitativa a cumplir, mediante confrontaciones competitivas y de lucha, es decir, más asociado a los modelos de masculinidad.

Teniendo en cuenta lo dicho, ¿hasta qué punto esta influencia puede ser decisiva en relación a la práctica de educación física en las escuelas? El estudio realizado en la década de los setenta por Belotti en Milán (1974) ya nos mostraba cómo la sociedad condiciona de manera diferente a ambos géneros, y por ende, trasciende a la escuela, determinando roles concretos que establecerán relaciones de dependencia de estereotipos de lo masculino y de lo femenino, encauzando modos concretos de educar en función de los mismos.

Entonces deberíamos plantearnos cómo repercute esta herencia en relación a la educación física. En este sentido, cabría destacar que los docentes pueden reproducir en su proceder profesional modelos y estereotipos sexistas, por lo que el trabajo mediante la división por sexos perpetuaría aún más las desigualdades. Aun así, a nivel legislativo, disponemos hoy en día de normas muy concreta en esta materia pero seguimos encontrando desigualdades en la práctica.

Este hecho podría estar fundamentado en relación a las diferencias orgánico-musculares que socialmente se atribuye a los hombres y a las mujeres, y en lo relativo a las capacidades físicas básicas, es decir, fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, observando las diferentes curvas de desarrollo presentadas por Kurt Meinel (1988, cit. por Saraví, p.7) "Teoría del movimiento: motricidad deportiva", u otras del mismo ámbito, donde podremos observar cómo no se aprecian diferencias significativas entre el alumnado de hasta 11-12 años.

En este sentido, debemos puntualizar que a partir de 10 años no debemos basarnos en la edad cronológica sino en la biológica, es decir, tomar como referencia los elementos característicos que definen el desarrollo del alumnado, como puede ser ejemplo la edad dental, etc.

Así, podemos comprobar cómo el trabajo por separación de sexos en primaria no tendría mucho sentido ni justificación en consonancia con el desarrollo de las capacidades básicas, que es lo más atribuible a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres por parte de la sociedad patriarcal.

En lo relativo al desarrollo motor y a la consecución de habilidades podemos encontrar diferencias. Así, por ejemplo, los chicos suelen lanzar mejor que las chicas entre las edades de 10 a los 12 años; también y según Ruiz Pérez (1987), un referente ineludible en este ámbito ya que la mayoría de las posteriores investigaciones se basan en él, a lo largo de todo su libro nos muestra cómo existe superioridad para los chicos en las habilidades coordinativas con pelotas y para las niñas en cuanto a movimientos manuales finos y actividades relacionadas con el equilibrio.

No obstante, y al mismo tiempo, Ruiz Pérez nos revela que "a pesar de las diferencias constatadas las posibilidades de aprendizaje motor son iguales para ambos sexos por lo que pensar en tareas sólo para ellos o para ellas en la escuela, cuando la educación ya es coeducación, es mantener unos presupuestos sociales culturales trasnochados" (1987, pp. 176-177).

Si nos centramos ahora en otros aspectos de la educación física, como los contenidos perceptivo-motrices, y teniendo en cuenta el más común en la etapa de primaria como es el Esquema Corporal, podríamos tener como referente a Jean Le Boulch: "Es en la

relación y la comunicación con el otro como el hombre se realiza" (Le Boulch, 1986, p. 43).

En este sentido, debemos fomentar la interacción, que en las clases de educación física son tan cotidianas y forman parte de su esencia intrínseca, pues es en el área en la que más se llevan a cabo. Cuando hablamos de esa interacción lo hacemos desde relaciones entre ambos sexos, diferentes nacionalidades, etc.; singularidades todas que no hacen más que nutrir al alumnado y hacerles partícipes de la realidad de nuestra sociedad, pues si no cómo podemos educar en las instituciones educativas con perspectiva competencial (en relación a las competencias claves, que son el referente normativo de la educación primaria actual), ya que en las escuelas se reproduce lo que se van a encontrar en el mundo, ya sea personas de otro sexo, religión, discapacidad... Silenciar e invisibilizar la pluralidad social hace que el alumnado viva en la escuela realidades inciertas que no fomenta el desarrollo de valores democráticos como la tolerancia, la equidad, la igualdad, la justicia...

Mientras continuemos con estos modelos de reproducción social continuaremos con la exclusión, el machismo, el patriarcado, la heteronorma, el androcentrismo...

Por el contrario, si fomentamos la convivencia con personas diferentes permitiremos y favoreceremos un conocimiento mutuo que se fundamente en el respeto, la aceptación, la no discriminación, la cooperación etc., todos ellos principios democráticos propios de la cultura de paz.

### ***2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO***

Si contextualizamos en un pasado reciente, podemos observar cómo se ha hecho hincapié en la igualdad de oportunidades desde el propio Estado, definiéndose la acción en varias propuestas normativas con el fin de conseguir la transformación de nuestra sociedad. Ejemplos de lo descrito pueden ser la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, a nivel estatal, o la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, a nivel autonómico.

En ambas normas se contempla el Principio de Igualdad, y es más, lo vinculan al ámbito educativo en los artículos 23 (estatal) y 14 (autonómico), de manera que los centros educativos deberán incluirlo para que se lleve a cabo de manera efectiva.

En este sentido, las leyes educativas, tanto estatales como autonómicas, son sensibles e incluyen dicho principio como uno de los ejes centrales. Además, incorporan el concepto de coeducación así como la figura del **representante de coeducación** en cada centro educativo que será el responsable de velar por que este principio se cumpla, añadiendo en los documentos del centro (Plan de Centro: Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, y Proyecto de Gestión) cuantas propuestas sean necesarias para que cada institución educativa cumpla este propósito, como se describe en el reciente II Plan de Igualdad en Educación.

Por tanto, el profesorado es un elemento esencial de transformación de los centros educativos, y por ende, en relación a la igualdad en educación para lo que deben ser formados y tener inquietud para querer seguir formándose en este tema.

Así, si nos referimos a las actitudes que podemos encontrar ante un cambio de modelo educativo, sin dejar de admitir la existencia de una cierta resistencia al mismo por parte del profesorado, podemos encontrar, haciendo alusión al trabajo de Bonal (1997), que diversos autores ya han realizado evaluaciones cuantitativas y cualitativas en relación a la actitud del profesorado en relación al cambio de modelo educativo, es decir, hacia la coeducación.

En este sentido, son diversas las incidencias que se producen en relación a este proceso de cambio, como por ejemplo, en relación a los contenidos a enseñar, la organización del espacio, el uso del material, la distribución de cargos por sexo, etc. No obstante, las incidencias más destacadas suelen ser (Bonal, 1997, p.26):

- El profesorado se encuentra básicamente de acuerdo ante la formulación general de la aplicación de medidas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la escuela.
- La escuela es, para el profesorado, una institución neutra que proporciona las mismas oportunidades a todos los individuos. El profesorado puede llegar a conocer de estereotipos masculinos y femeninos adquiridos durante la

socialización familiar, pero no considera que la escuela contribuya a la formación de esos estereotipos.

- El profesorado rechaza las medidas de discriminación positiva.
- El profesorado se muestra en desacuerdo con las medidas que vayan dirigidas a alterar las elecciones individuales.
- El profesorado se muestra normalmente en desacuerdo con aquellas proposiciones que plantean atenciones deferentes a las necesidades específicas de cada grupo sexual.
- Las mujeres presentan una actitud más positiva que los hombres ante la hipotética introducción de medidas de igualdad de oportunidades.
- Por lo que respecta a la edad, el profesorado mayor es más conservador.

El profesorado de educación física, como antes destacábamos, es por tanto un agente importantísimo que debe estar implicado en la educación del alumnado y por ende, al referirnos al desarrollo integral como referente de la etapa educativa en que nos centramos –educación primaria-, también debe actuar en relación a la educación por la igualdad. El profesorado debe aceptar y entender su responsabilidad mediante la implantación de estrategias que fomenten la igualdad de oportunidades, deconstruyendo sus propias creencias y aprendizajes para volver a construirlas, dejando de lado sus prejuicios.

Así, esta transformación del profesorado se ha de llevar a cabo, como destacábamos en el párrafo anterior, mediante estrategias que incluyan (Flecha y Núñez, 2001, p. 269):

- Una actitud vigilante del profesorado y de las familias para que el alumnado, desde la educación infantil, adopte una actitud crítica ante los comportamientos sexistas que la sociedad propone como normales.
- La denuncia de la injusticia de la desigualdad, la actitud activa del profesorado frente a la inhibición o desvalorización de todo lo relacionado con la transmisión conservadora de la violencia simbólica que encierra la discriminación por razón de sexo.
- Diseñar procesos reflexivos y autocríticos sobre la propia práctica, insertos en actividades de formación continua.
- Expresar explícitamente el compromiso por hacer aflorar el conflicto, es decir, denunciar cada manifestación de sexismo y responder con propuestas creativas

para superar, los estereotipos masculinos y femeninos como la tendencia del androcentrismo.

- Todo esto con una consciencia y responsabilidad totales sobre los efectos perversos que la diferencia discriminatoria va a desempeñar de manera determinante en la configuración de valores, intereses, expectativas, rendimientos y comportamiento de nuestras alumnas y alumnos, en sus opciones profesionales y en su nivel de logro.

No obstante, podemos encontrar que el profesorado reproduce por norma general los estereotipos, llegando a tratar, inconscientemente, de diferente manera a las alumnas y a los alumnos. Para Ramos García (1993) el profesorado transmite a los alumnos un modelo de género masculino, donde aspectos como la independencia, la seguridad, el riesgo, la actividad, etc., serían elementos indispensables y definitorios del individuo, mientras que sobre las alumnas se transmite un modelo contradictorio, pues se le insta a adquirir valores educativos fundamentales, desde un punto de vista académico, mientras que al mismo tiempo se les transmite un papel secundario en la escuela.

“Más allá de la producción del sexismo como consecuencia del carácter androcéntrico de los contenidos y de los textos, otro ámbito de análisis del sexismo en la escuela hay que situarlo en la transmisión cultural de los estereotipos de género (currículum oculto), esto es, en la forma en que es definido lo típicamente masculino y lo típicamente femenino. La forma en que la escuela refuerza las definiciones de masculinidad y feminidad se hace patente básicamente a través de la visión de las expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado y a través de la interacción (el lenguaje) y la organización de las actividades en el aula y fuera de ella” (Bonal, 1997, p. 18).

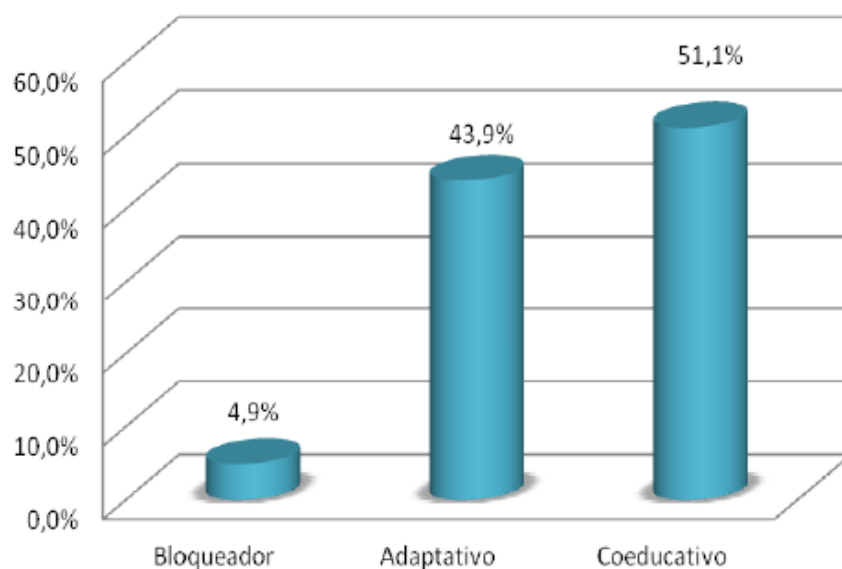
En este punto nos gustaría hacer referencia al estudio realizado por Piedra, García, Fernández y Rebollo (2014), a un grupo de 526 profesores y profesoras de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía. En este estudio se lleva a cabo un planteamiento en el que la postura del profesorado de Educación Física puede verse afectada por tres tipos de posicionamiento ante la igualdad de género.

Por un lado, uno describe una actitud “bloqueadora” de adscripción y legitimización del contexto propuesto por la institución dominante; otro hace referencia a una actitud “adaptativa”, que se adhiere y legitima el contexto dominante pero se adapta a las

situaciones provocadas por el régimen normativo, y, por último, una actitud “coeducativa”, donde el profesorado se resiste a los principios propuestos socialmente.

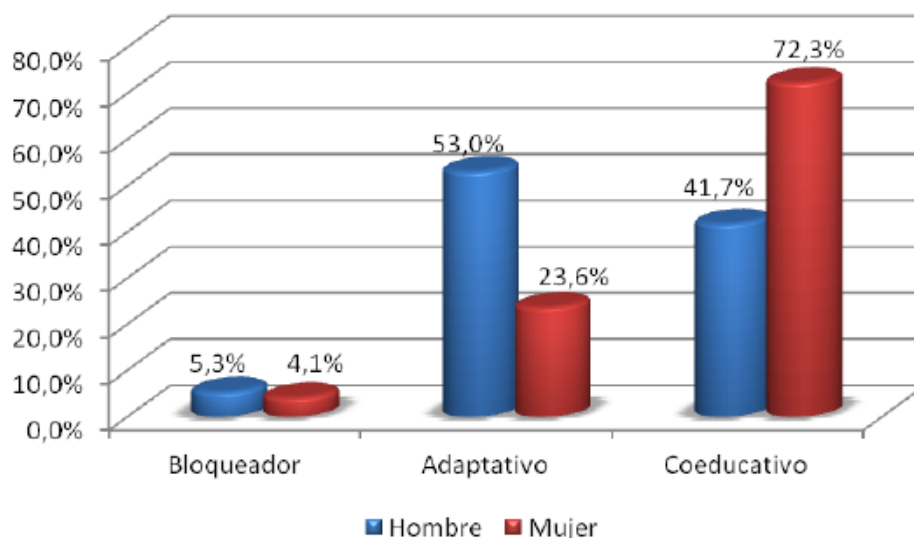
Como conclusión de este estudio, y como podemos ver en la imagen siguiente (imagen 4), el profesorado es un colectivo con una actitud coeducativa en un 51,1%, aunque si sumásemos el porcentaje del profesorado con actitudes adaptativas y bloqueadoras, 48,8%, podemos deducir que esta conclusión es engañosa pues no se obtiene un porcentaje con actitud coeducativa que realmente posicione al profesorado como coeducativo claramente, y más aún si observamos que sigue existiendo parte del colectivo con una actitud bloqueadora.

**Imagen 4. Distribución del profesorado de educación física según su actitud. Extraído de Piedra, García, Fernández y Rebollo, 2014, p. 10).**



Si hacemos referencia a la disgregación por sexos en la misma cuestión, podemos encontrar cómo las profesoras se suelen posicionar más como coeducativas, con un porcentaje de 72,3%, mientras que los profesores se sitúan en un 41,7%. Por otro lado, los profesores suelen presentar actitudes adaptativas en su mayoría, en un 53%, mientras que las mujeres en este posicionamiento las encontramos en un 23,6%, como podemos ver en la siguiente imagen (imagen 5).

**Imagen 5. Distribución de las actitudes del profesorado de educación física según el sexo. Extraído de Piedra, García, Fernández y Rebollo, 2014, p. 11).**



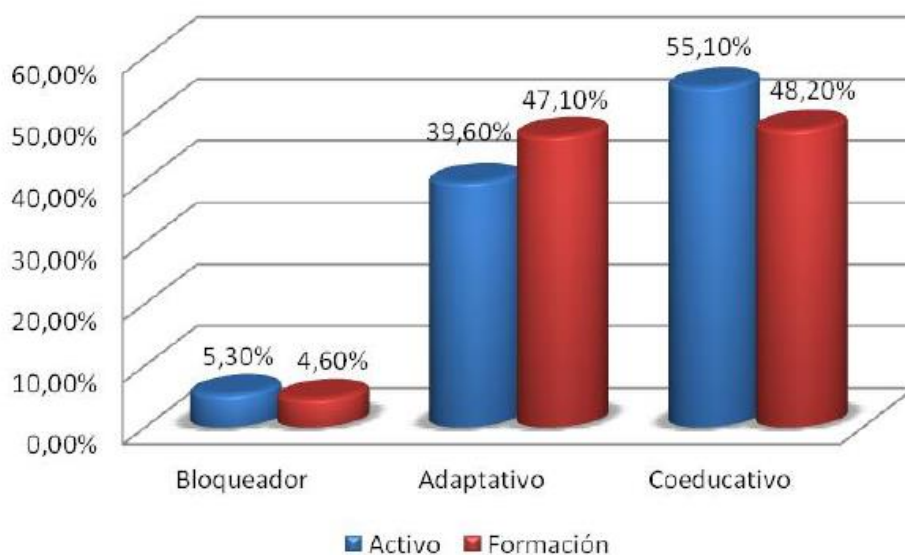
Por tanto, este trabajo nos muestra que la tendencia es moderadamente mayor, si nos referimos a actitudes coeducativas, por parte de las profesoras de educación física que de los profesores, y en este sentido, las profesoras podrán conseguir mejores actitudes hacia la construcción de género en la escuela.

Por otro lado, sería también interesante analizar estas actitudes en función de si el profesorado está en activo o en formación, pues nos puede dar una visión de si la sensibilización hacia la igualdad viene de antes o se construye a partir de nuestra implicación práctica.

Así, los resultados del estudio mencionado anteriormente nos muestran que el profesorado activo tiende a ser más coeducativo (55,1%) que el que está en formación (48,2%). Esto nos puede dar luz sobre la necesidad de instaurar en el itinerario curricular del profesorado mayores contenidos relacionados con el género, y por qué no, asignaturas que traten de manera directa y central el género. Además, el profesorado en activo tiene, o debe tener, la obligación moral y ética de ir más a allá de ser meros transmisores de conocimientos; en lugar de ello, debe ser competente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación al género.



**Imagen 6. Distribución de las actitudes según el tipo de profesorado. Extraído de Piedra, García, Fernández y Rebollo, 2014, p. 13).**



En las universidades y las facultades son pocos los planes de estudio y las asignaturas donde se trabaje la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades como contenido transversal, siendo nulo, al menos en la Universidad de Cádiz, la aparición de una asignatura concreta centrada en el género en el ámbito del Grado de Magisterio en Educación Infantil, en el Grado de Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física (en ninguna mención), o en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. De este hecho, podríamos admitir que existe una brecha de género tanto en el profesorado activo como en formación, debido quizás a la despreocupación o, aún peor, porque no es considerado suficientemente importante.

En relación con la formación del profesorado en activo, nos gustaría hacer referencia a la investigación de Vázquez y otros (2000, p.49) para la que se consideró una muestra de 70 docentes. Dicha investigación concluyen que “del total de la muestra del profesorado, un 56,1% dicen no haber realizado algún curso de orientación en coeducación en general y un 43,9% afirma sí haberlo realizado; un 49,2% no lo ha realizado sobre orientación en coeducación en Educación Física, y un 50,8% sí. En el grupo de profesoras los porcentajes más elevados se corresponden con haber realizado algún curso tanto de coeducación general (59,1%) como de coeducación en Educación Física (63,6%), y en el grupo de profesores los porcentajes superiores se encuentran en no haber realizado cursos de coeducación general (65,7%) ni específicos de Educación Física (56,4%)”.

De todos estos datos se deduce que el profesorado de educación física en general no lleva a cabo una formación suficiente en género, pues del estudio se infiere que escasamente el profesorado supera el 50% en alguna de las formas descritas.

## **2.4. UNA APUESTA POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

“Los estudios sobre género ocupan hoy una parte importante de nuestra producción científica y literaria; igualmente los estudios sobre actividad física y el deporte son frecuentes en nuestro país en los últimos tiempos. Por otra parte, son frecuentes los trabajos e investigaciones del comportamiento del profesorado y del alumnado en las aulas. Sin embargo, no son tan frecuentes estos estudios en la Educación Física y menos aún si se dirigen al estudio de las diferencias de género en estas actividades” (Vázquez y otros, 2000, p. 13). Esta circunstancia es la que justifica la decisión de afrontar esta investigación.

A tenor de lo expuesto, podemos encontrar numerosas investigaciones en relación a la actividad física y el deporte, que como ya sabemos corresponde solo a una sección de lo entendido como Educación Física<sup>7</sup>, y el género, como la de Vélchez, Sánchez y Abril (2011) *Abandono de la actividad física según el género*, o la tesis doctoral de Gallego Noche (2008) *La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte* (Universidad de Sevilla).

Estos estudios denotan la importancia de incluir la perspectiva de género en el ámbito y estudio de la Educación Física, y podemos encontrar que en la mayoría de los casos se centran en tres vertientes concretas, como son el currículum, el alumnado y el profesorado.

De esta forma se hace posible encontrar un marco teórico e investigativo vinculado a la temática de nuestro Trabajo Fin de Máster, pero ¿cómo se traduce la vinculación Educación Física y Género en la práctica?, ¿se cumple lo teórico y legislativo descrito anteriormente en la práctica?

---

<sup>7</sup> Véanse las páginas 16 a la 19 del presente trabajo.

El discurso actual nos lleva hasta el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, en el que se dice que el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno de 2 de noviembre de 2005, conformó una acción política que ha intentado llevar a cabo avances entre este vínculo educación y género, con el objetivo de conseguir que se llevase a cabo una revisión de la acción docente, resaltando además la necesidad de pasar de una escuela mixta a una coeducativa.

Por tanto, en este II Plan Estratégico se plantea como meta proseguir con esta idea, anteriormente descrita, apostando por “la innovación social, la humanización y una cultura igualitaria que propicie en alumnas y alumnos identidades alejadas de estereotipos de género, aprendiendo a relacionarse sin violencia, desde parámetros de justicia y equidad, formándose como hombres y mujeres que protagonicen su propia plenitud personal y una vida social igualitaria” (II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, 2016, p. 12).

Este plan estratégico es muy interesante, ya que hace especial mención a la necesidad de incluir en los documentos del Plan de Centro la perspectiva de género como precepto, y por tanto, el plan es el elemento que vincula a los tres niveles de concreción curricular en este sentido, ya que en un primer nivel de concreción podemos encontrar toda la normativa educativa estatal y autonómica que culmina con este II Plan Estratégico<sup>8</sup>; en relación al segundo nivel de concreción a través de la inclusión de la perspectiva de género en los Proyectos Educativos (documento que forma parte del Plan de Centro); y a un tercer nivel de concreción teniendo en cuenta que las Programaciones Didácticas nacerán de estos Proyectos Educativos y , por tanto, impregnará todo lo planificado para el día a día en las aulas.

Por otro lado, el profesorado, según Bonal (1997), responde afirmativamente cuando se le pregunta si se cumple que se trabaje con perspectiva de género en las aulas, aunque hay que tener en cuenta que “las expectativas del profesorado no responden a una ideología sexista definida y consciente. El profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y los roles diferentes entre unos y otras. Puede, incluso, tener una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niños y niñas en roles sexuales específicos. No obstante, no es

---

<sup>8</sup> Véase la página 22 del presente trabajo.

consciente de que a partir de su actitud refuerce la definición de los géneros y de los roles sexuales” (p. 19).

Por su parte el alumnado, siguiendo a Vázquez (2000), opina que el comportamiento del profesorado no es el más adecuado, o al menos no coincide con lo que este se valora así mismo (el profesorado por norma general se valora mucho mejor en todo lo relacionado con la transmisión de aspectos igualitarios).

La sección de la comunidad científica que más trata esta temática es aquella que corresponde al ámbito de la Medicina y de la Actividad Física y el Deporte. Las investigaciones en este campo trasladan un discurso que suele ir vinculado, mediante estudios cuantitativos, a justificar cómo las características biológicas, en relación a ser hombre o mujer, determinan aspectos como el sedentarismo, o por qué los hombres consiguen, o no, mejores resultados en relación a la actividad física y el deporte. Un ejemplo podría ser *“El análisis de la actividad física en escolares de medio urbano”* de Hernández y otros (2010) editado por el Consejo Superior de Deportes (Subdirección General de Deporte y Salud, dependiente de Presidencia de Gobierno).

Pero esta visión fomenta intrínsecamente competitividad, que es un aspecto que en la etapa de Primaria se aleja de la idea de Educación Física entendida como fin para un desarrollo integral del sujeto. Por el contrario, “requiere el fomento de esa práctica (actividad física y deporte) desde un enfoque lúdico-recreativo, donde predomina el desarrollo de valores educativos como la cooperación-colaboración, la coeducación, la solidaridad, la igualdad de oportunidades. A partir del diseño, desarrollo y evaluación de juegos y actividades de carácter cooperativo y de cooperación-oposición aumentaremos la participación del alumnado en condiciones de igualdad de sexo, reduciendo la competitividad y aumentando el grado de autonomía del alumnado” (Orden 17 de marzo de 2015, p. 484).

Así entendemos que una Educación Física con Perspectiva de Género debería ser afín a “una coeducación que en Educación Física debe reinventar un nuevo modelo educativo, donde la intención y la finalidad sean el conocimiento corporal, la mejora psicofísica y la socialización del alumnado en comportamientos solidarios, equilibrados y justos” (García y otros 1994, p. 24).

Por tanto, debería ser un área intrínsecamente coeducativa, donde la educación no estableciese como líneas vertebradoras ocupar un espacio conjuntamente, sino que sirviese para desarrollar unos aprendizajes centrados en la consecución del desarrollo integral del alumnado donde se incida en la aceptación del propio sexo y el de los demás sujetos en interacción, para llegar a conocerse tanto a sí mismo como a los demás a partir de experiencias derivada de la convivencia y las relaciones igualitarias.

En este sentido, cuando hablamos de coeducación, lo hacemos teniendo en cuenta que es una acción educativa que tiene como fin la transformación de actitudes y la adquisición de hábitos que proporcionen una educación más equilibrada, teniendo en cuenta las singularidades de los contextos educativos a través de planteamientos pedagógicos que vayan en esta línea.

Con este idea no se pretende llegar a una normalización de la enseñanza donde se trate a todos igual, sino “que cada persona sea quien desee ser desde la vivencia de su propia condición sexual” (Flecha y Núñez, 2001, p 137).

Para conseguir este modelo de Educación Física, y siguiendo a Flecha y Núñez (2001, p. 138), tenemos que aceptar que la coeducación es un proceso que exige:

1. La eliminación de las discriminaciones presentes, tanto en las estructuras y normas sociales como en las actitudes de las personas.
2. Una aceptación del propio sexo y de la propia identidad sexual que se apoya en el trato justo y la actitud positiva de quienes ejercen influencias en la construcción de patrones sociales y educativos.
3. Incidir sobre las actitudes, los discursos y los planteamientos no solo del alumnado, sino también del profesorado, ya que la educación es un proceso de comunicación.
4. Poner al alumnado ante situaciones de igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres de manera que en la escuela nadie tenga que partir de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.
5. Propiciar una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo, en el conocimiento adecuado, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo.

Pero, ¿cómo podemos hacer que todo esto sea posible? Siguiendo nuevamente a Flecha y Núñez (2001), se lograría fomentando una mayor sensibilización en las y los profesionales que trabajan en la enseñanza, cuando entiendan la necesidad de llevar a cabo prácticas docentes coeducativas, insistiendo en los medios imprescindibles para la atención y las oportunidades del alumnado, y mediante la propuesta de acciones positivas que faciliten trabajar de esta forma.

Y, ¿por qué debemos creer en este modelo de Educación Física con perspectiva de género? Las razones son varias:

- ✓ No olvidemos que el artículo 9.2 y el artículo 14 de la Constitución Española establece que “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” y que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, respectivamente.
- ✓ Además, entendemos que en consonancia con lo descrito por Flecha y Núñez (2001), la violencia se aprende, y en este sentido, se puede aprender y enseñar a no ser violento, utilizando de esta manera a la educación como un recurso indispensable con el fin de paliar la violencia.

Por tanto, se nos hace necesario llevar a cabo el presente Trabajo Fin de Máster con el fin de poder comprobar si este discurso en relación al modelo coeducativo, que planteamos en el marco teórico, es vinculante con la realidad, es decir, si es representativo de lo que ocurre en las escuelas como reflejo de la sociedad, enlazando de nuevo con las dos preguntas que nos hacíamos al principio de este punto:

- ✚ ¿Cómo se traduce la vinculación Educación Física y Género en la práctica?
- ✚ ¿Se cumple el planteamiento teórico y legislativo descrito anteriormente en la práctica?

A fin de esclarecerlo, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación para este Trabajo Fin de Máster:

### **Objetivo General**

*“Analizar las visiones y las prácticas que se llevan a cabo en el ámbito de la Educación Física desde una perspectiva de género, y atendiendo al alumnado de Educación Primaria, al profesorado y a la escuela como institución”.*

Tras describir este objetivo general pasaremos a enumerar los objetivos específicos que pretendemos sean el marco de referencia que concrete nuestra meta final. Estos son:

- ❖ Reflexionar sobre el enfoque de género en el ámbito concreto de la educación física.
- ❖ Conocer cómo se plantea la coeducación, como elemento transversal, desde el Plan de Centro hasta el tratamiento en las sesiones.
- ❖ Descubrir hasta qué punto se utiliza el lenguaje sexista en el ámbito de la educación física.
- ❖ Conocer si se tiene en cuenta la perspectiva de género o solo es una consideración teórica.
- ❖ Analizar cómo se gestionan los conflictos derivados de la educación física en relación con el género.
- ❖ Conocer la relación entre coeducación-educación física en la teoría y la práctica.
- ❖ Comprender cómo percibe el alumnado las desigualdades de género y las estrategias que emplea el docente de Educación Física en relación a las expectativas de éxito en el alumnado.

Por tanto, con la elaboración de este trabajo queremos llevar a cabo un proceso analítico que nos ayude a entender hasta qué punto la equidad de oportunidades se lleva a cabo, o no, en y a través de la educación física, teniendo en cuenta que si hablamos de ella – educación física-, nos estamos refiriendo a un área muy peculiar para llevar a cabo este trabajo pues es donde más relaciones e interacciones se produce si la comparamos con las demás áreas, por desgracia.

Es por ello que hemos llevado a cabo una serie de entrevistas individuales a docentes especialistas en educación física y otras grupales a diferentes alumnos y alumnas, de manera que unido a la observación durante las entrevistas, las notas de campo y la revisión de documentación formal de los centros educativos donde estos informantes – los propios de las entrevistas individuales y grupales- desarrollan su actividad de enseñanza o de aprendizaje, conformarán los datos que pretendemos den luz a esta cuestión.

Consecuentemente, tras estas líneas pasaremos a desarrollar un bloque al que denominamos “Metodología”, en el que tendremos en cuenta la perspectiva de investigación, una descripción de las estrategias de recogida de información, una exposición de los principios éticos que hemos tenido en cuenta, para acabar con el procedimiento para el análisis y la triangulación que hemos llevado a cabo.



### **3. METODOLOGÍA**

#### ***3.1. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN***

A lo largo del tiempo se han llevado a cabo innumerables investigaciones, aunque no siempre de la misma forma. Existe constancia de investigaciones en el ámbito de la medicina que se remontan a la época del esplendor egipcio e incluso notas que datan de tiempos de la edad antigua. En la bibliografía de ciencias, por tanto, como la medicina o la psicología podemos encontrar innumerables registros, algunos mediante historias de vida de una persona, de las crisis debidas a un trastorno o enfermedad, etc. Asimismo, la investigación cuantitativa tuvo un momento de éxito a lo largo del siglo XX cuando las investigaciones incorporaron resultados numéricos que informaban del grado de trastorno o el nivel de destreza de la persona.

No obstante, las investigaciones cualitativas también comenzaron a ganar terreno, aunque podemos encontrar dudas relacionadas con su credibilidad en relación a que las respuestas sobre un sujeto o un grupo de sujetos no podrían establecer conclusiones generalizables y seguras. A pesar de esto, la investigación cualitativa permite una serie de ventajas, como podrían ser la posibilidad de comunicarse con los sujetos objeto de estudio, permite ser más horizontal ya que se utilizan varias herramientas para la obtención de datos, se hace un estudio más profundo de los sujetos, y además, no todo es cuantificable, sobre todo cuando hablamos de investigaciones en el marco de lo social.

La investigación cualitativa ha adoptado, en consecuencia, múltiples usos a lo largo de la historia, de ahí que definirla no es tarea fácil. En consonancia con esta apreciación, y como nos señala Ruiz Olabuénaga (1999, cit. por Sandín, 2010, p. 121), “en relación a los métodos de investigación cualitativa, es más fácil describirlos que definirlos”.

Aun así, se nos hace necesario definir de manera más clara lo que es investigación cualitativa, por lo que pasaremos a citar dos de las definiciones que nos parecen más acertadas:

- ✓ “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo

investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 1994, p. 46, cit. por Sandín, 2010, p.121).

- ✓ “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (Flick, en Gibbs, 2012, p. 12).

Consecuentemente, y debido a que en nuestro caso llevaremos a cabo una investigación de lo social, se nos hace más idóneo este modelo cualitativo que es usado para estudios relacionados con “desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir” (Flick, 2004, p. 15).

En consonancia, nuestra **investigación cualitativa** se centrará concretamente en un contexto educativo vinculado a la Educación Física desde una perspectiva de género.

Una vez elegido el método de investigación, el investigador cualitativo se sitúa en un paradigma, lo que significa una postura general frente a la existencia misma y la forma de ubicarse con respecto al conocimiento. Esto es crucial para su forma de abordar el conocimiento, así como para plantear todos los demás aspectos de su investigación.

Por paradigma se puede entender la “imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general del consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los modelos e instrumentos disponibles” (Ritzer, 1993, p. 598, citado por Sandín, 2010, p. 28).

Nosotros nos posicionaremos en un **paradigma de corte interpretativo**, ya que es el paradigma que le es propio a la investigación cualitativa. Además, el objetivo principal del paradigma interpretativo no es buscar explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar en el conocimiento y en la comprensión del porqué de una realidad, que es básicamente lo que pretendemos comprender.

En síntesis, podemos argumentar que nuestra investigación es cualitativa de corte interpretativo, la cual nos parece lo más idóneo para la consecución de los objetivos que

nos hemos planteado<sup>9</sup> y que presenta como objetivo general “*Analizar las visiones y las prácticas que se llevan a cabo en el ámbito de la Educación Física desde una perspectiva de género, y atendiendo al alumnado de Educación Primaria, al profesorado y a la escuela como institución*”.

Así pues, para poder alcanzar este objetivo, nos hemos planteado una serie de cuestiones de investigación que nos ayudarán a problematizar sobre los temas y las categorías de estudio, replanteándonos e incluso modificando nuestro objeto de estudio.

En consecuencia, no debemos perder de vista, como nos lo muestra Malinowski que, “si alguien emprende una expedición decidido a verificar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista o de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor” (2001, pp. 8-9); por tanto, debemos ser conscientes de la importancia de ser receptivos a variar nuestro enfoque en función del devenir del proceso, sustituyendo lo que consideremos oportuno y deconstruyendo lo construido para elaborar el trabajo final, teniendo en cuenta la singularidad de los contextos a tratar y la complejidad de lo estudiado.

Cuando se comienza con un trabajo como este y debido a la inexperiencia propia como investigador, es difícil hacerse una idea previa de cómo la perspectiva de género forma parte de las aulas. Además, podría considerarse evidente pensar que encontraría diferencias notables entre la teoría y la práctica, ya que este es un aspecto que en todos los foros de educación y en los discursos docentes que he escuchado se asume, por lo que este hecho se presenta como una de las debilidades del trabajo debido a la inexperiencia profesional que asumimos.

Por otro lado, sí que podríamos aventurarnos a dilucidar sobre cómo el día a día impregna nuestra experiencia a través de vivencias que derivan de las relaciones sociales de la vida cotidiana, donde se incluyen, cómo no, relaciones de género.

No obstante, problematizando sobre nuestra temática podemos encontrar hipótesis, a partir de nuestra experiencia, que nos servirán para elaborar cuestiones que ayudarán a esclarecer y darán luz sobre lo que nos podríamos encontrar en una hipotética vivencia

---

<sup>9</sup> Véase la página 41.

real, dando sentido al estudio, o al menos, conformarse como un posible punto de partida.

Pero, deberíamos tener cuidado a la hora de la elaboración de las cuestiones que guiarán nuestra investigación, pues “cuanto menor sea la claridad con la que se formule una pregunta de investigación, mayor es el peligro de que los investigadores se encuentren al final ante montañas de datos intentando en vano interpretarlos” (Flick, 2004, p. 61).

La concreción de este proceso se hace realidad mediante la aparición de preguntas que a lo largo del mismo nos iremos encontrando, pero que a priori podrían estar encaminadas a observar cómo la educación física puede ayudar a las relaciones de género. ¿Se puede considerar el aula de educación física como un medio, herramienta, estrategia de inclusión y por ende facilitadora de relaciones de género?, ¿cómo aborda la institución educativa este aspecto, tanto desde su perspectiva legal como derivada de la acción?, ¿cómo influye la educación física en las relaciones sociales, y por tanto, en relaciones que socialmente son desigualitarias debido a modelos androcéntricos que destacan notablemente el mundo de lo físico y el culto al cuerpo?, si se lleva a cabo un proceso y una actividad sensible con el género, ¿son conscientes los alumnos y las alumnas de lo que significa y de la importancia de su valor?, ¿hablamos de la totalidad de los docentes?, ¿y la línea del centro?, ¿su Plan de centro, programaciones...?

Este es el sentido que a priori seguimos cuando elaboramos el proyecto de investigación, y de donde ha partido el presente Trabajo Fin de Máster, gracias a lo cual se ha conformado su eje central, que podemos resumir en dos cuestiones que han sido el referente para este trabajo final: ¿cómo se traduce la vinculación Educación Física y Género en la práctica? y ¿se cumple el planteamiento teórico y legislativo descrito en la práctica?

Pero para llegar a lo expuesto hemos pasado por enfoques diferentes en relación al tema central de estudio. Así, al principio nos centrábamos en cómo y de qué manera puede contribuir la Educación Física a las relaciones de género, para concluir con el análisis de si la teoría se ve reflejada en la práctica. Por tanto, hasta ahora ha sido un proceso vivo que ha ido evolucionando hasta este punto en el que nos encontramos. De hecho, no sabemos si a la hora de llevar a cabo el análisis aparecerán nuevas cuestiones relevantes que nos ayudarán a tener un conocimiento comprensivo de la problemática objeto de estudio.

No obstante, debemos ser conscientes de que una de las debilidades, en cuanto neófito en los procesos investigativos es, precisamente, la inexperiencia. Esta carencia, la hemos intentado paliar con una lectura profunda y el análisis minucioso de los datos. De cualquier manera ha sido un proceso duro pero apasionante.

### **3.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Antes de llevar a cabo la recogida de información, fue necesario plantearnos cuáles eran los pasos a seguir en el proceso. Así pues, y tras concretar el título del Trabajo Fin de Máster, asociado a la idea que tenía sobre una posible temática de investigación, llevamos a cabo un tiempo de revisión documental de aproximadamente un mes y medio, para recabar información sobre el tema objeto de estudio y sobre las cuestiones relacionadas con el propio diseño de la investigación.

En este punto uno de los aspectos a tener en cuenta fue qué estrategias de recogida de información utilizaría. Para ello, y siempre con el asesoramiento de mi tutora del trabajo, decidimos que lo más idóneo era centrar el mismo en una recogida de datos mediante entrevistas individuales a profesorado especialista en educación física, así como entrevistas grupales al alumnado de diferentes centros educativos de la etapa de primaria, que sería la etapa educativa objeto de estudio.

De estas entrevistas derivamos en otros elementos de recogida de información como fue la observación, el uso documental y el cuaderno de notas. A continuación, pasaremos a desarrollarlos minuciosamente para comprender mejor lo expuesto.

#### **3.2.1. La entrevista**

La entrevista es la estrategia que se posiciona como eje central en la recogida de información de este trabajo. Para Spradley una entrevista es “una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales” (1979, pp. 58-59, cit. por Flick, 2004, p. 105).

Para Stake (1999) la entrevista es el principal medio que nos ayuda a entender las realidades múltiples. Este autor nos enseña que no debemos dejar pie a la improvisación, ya que es muy fácil no encontrar el camino correcto para poder obtener información verdaderamente relevante. Este hecho puede ser atribuible a que a muchas personas les gusta que les escuchen, y otras tienen discursos ya aprendidos.

En concreto, la modalidad de entrevista adoptada para esta investigación es la denominada semiestructurada, porque se determina el ámbito o la cuestión sobre la que se quiere indagar, que es el tema de interés para la investigación, y se hacen preguntas abiertas que nos permite registrar información relevante acerca del objeto de estudio desde la visión de la persona informante, para poco a poco ir entrelazando temas. No obstante, es cierto que se requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar los temas y dejar que fluya la información mediante una actitud de escucha.

Además, debemos matizar que se han llevado a cabo entrevistas individuales y entrevistas grupales. Por tanto, en ambos tipos de entrevista “la persona que entrevista planifica el tipo de ámbito sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas...Este tipo de entrevista no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación” (Angulo y Vázquez, 2003, p. 34).

La entrevista grupal, por su parte, es “aquella que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos...Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objeto de evaluación por el adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros” (ibíd.).

En este sentido, al ser entrevistas semiestructuradas hubo momentos, a nuestra conveniencia y bajo nuestro humilde criterio, donde dejábamos fluir la misma hacia temas que la propia entrevista pedía o dejaba abordar, haciendo de las entrevistas más ricas en contenido si cabe.

Las entrevistas que he realizado han ido dirigidas, por un lado, al profesorado especialista de Educación Física de cinco centros educativos diferentes de la provincia

de Cádiz, para lo que usamos únicamente un guion de cuestiones<sup>10</sup> que nos sirvió como índice para encauzar la misma hacia las ideas fuerza o las categorías que más nos interesaban, pero además, dejando abierta la posibilidad de que expresaran aspectos que pudieran dar luz a otros relevantes y que no hubiésemos considerado con antelación.

Por otro lado, las entrevistas grupales las hemos llevado a cabo, en consonancia con lo que describen Angulo y Vázquez (2003), y Simons (2011), porque resultan ser las más adecuadas cuando se trata de entrevistar al alumnado, ya que es un colectivo de informantes de corta edad, y les puede intimidar el hecho del encuentro cara a cara que caracteriza a las entrevistas, corriendo el riesgo de afectar tanto a los sujetos informantes como a la propia información. En relación a esta cuestión, el alumnado pertenece a cinco centros educativos de la provincia de Cádiz de los niveles educativos de 1º, 2º, 4º, 5º y 6º de primaria.

Las categorías en las que hicimos hincapié son las relativas a los temas que conforman el problema de investigación y que posteriormente describiremos. No obstante, y adelantando parte de la información, destacaremos que versan sobre temas como la coeducación, el sexismo, los estereotipos, las expectativas de género, la formación del profesorado y el currículum.

En este sentido, para llevar a cabo las entrevistas -que en total fueron 5 a docentes especialistas en educación física y 5 de carácter grupal (cada grupo está compuesto por 3 alumnos y 3 alumnas) organizamos una serie de cuestiones a modo de guion (como ya expusimos anteriormente), que nos sirvió como índice y referencia en el transcurso de las entrevistas. Al llevar a cabo dos tipos diferentes de entrevistas a dos colectivos de informantes, elaboramos dos guiones. Estos son:

---

### **ENTREVISTA AL PROFESORADO**

**1. Eres maestro/a (según el caso) de educación física, ¿qué es para usted?**

**2. ¿Y considera que significa lo mismo Educación Física para una maestra y para un maestro?**

**3. Como sabe el tema de estudio es el estudio de la educación física desde la**

---

<sup>10</sup> “El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas...Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte” (Stake, 1999, p.64).

perspectiva de género. Relacionado con esto y con la educación, está el concepto de coeducación. ¿Qué entiende por coeducación?

5. ¿Existe el sexismo en Educación Física? ¿Cómo se manifiesta?

6. ¿Considera que las tareas, actividades y ejercicios se enmarcan dentro de un rol de género? ¿Por qué? Ejemplos.

7. ¿Piensa que las actitudes y los estereotipos de género influyen en la identidad del alumnado? ¿Cómo?

8. ¿Considera que a lo largo de su formación como docente ha recibido una buena o, al menos, suficiente formación en género?

9. ¿Cómo definiría un currículum coeducativo? ¿Considera que en la actualidad nuestro currículum lo es? Ha de argumentar la respuesta

10. ¿Está a favor de la escuela mixta? ¿Por qué?

11. Temas posibles a cuestionar: espacios, materiales, interacciones

---

### ENTREVISTA AL ALUMNADO

1. ¿Cómo os gusta más un cole, con chicas y chicos, o solo con chicas y solo con chicos? ¿Por qué?

2. ¿Pensáis que es más fácil disfrutar de la EF si eres un chico que una chica? ¿Por qué?

3. ¿Qué tipo de juegos os gustan más? ¿Los que tienen que ver más con fuerza y resistencia, o los que tienen que ver más con el equilibrio y la expresión? ¿Por qué?

4. ¿Pensáis que las chicas y los chicos pueden jugar a las mismas cosas? ¿Y utilizar un mismo material? ¿Hay juegos unisex?

5. ¿Influye en algo que los profes sean mujeres o hombres? ¿en qué?

6. ¿Los maestros valoran más a los chicos o a las chicas? ¿Y las maestras? ¿Por qué?

7. ¿Suelen los maestros y maestras esperar más de los chicos? ¿Por qué pensáis eso?



Pero, antes de llevarlas a cabo, dedicamos un período de tiempo para poder concertar y concretar las entrevistas, así como pedir consentimiento para la realización de las mismas. Nos referimos a la captación de los informantes.

Cuando nos planteamos esta investigación, pensamos que podríamos tener como referente a diferentes centros educativos repartidos por la provincia de Cádiz, y así sondeamos a personas conocidas que trabajaban en diferentes centros y que quisieran participar en esta singladura. Además, consideramos la posibilidad de contar tanto con maestros –en total fueron 3-, como con maestras –en total fueron 2-, y con alumnos –en total fueron 3 por grupo- y alumnas –en total fueron 3 por grupo-, pues es una forma de garantizar el cumplimiento ético desde una perspectiva de género.

Para ello utilizamos un documento acreditativo proporcionado por la tutora de Trabajo Fin de Máster (anexo 2). En este documento se solicitaba de manera formal la posibilidad de llevar a cabo la toma de datos a través de entrevistas individuales y grupales al profesorado y al alumnado de toda la etapa de educación primaria menos el nivel de 3º -ya que no pudo ser posible concertar entrevistas con este nivel educativo porque solo pudimos hacerlo con cinco centros educativos y ninguno nos ofreció este nivel y, además al tratarse de cinco centros y estar la etapa de primaria compuesta por seis niveles era obvio que a un nivel no lo podríamos entrevistar, para lo que mantuvimos una reunión con cada director o directora de los diferentes centros considerados.

En este sentido, debemos recalcar que no encontramos ningún tipo de problema, pudiendo llevar a cabo las entrevistas en ambos colectivos. No obstante, quise ampliar la muestra de centro<sup>11</sup> y llevé a cabo nuevos contactos con cuatro centros más, cuyos resultados fueron contrarios a nuestro pesar.

Para todas las entrevistas, nos desplazamos al centro educativo de manera que no interrumpimos el transcurso de las sesiones de trabajo del profesorado. En el caso de las entrevistas a este colectivo, las realizamos en salas independientes donde solamente estábamos yo -el entrevistador- y la persona que iba a ser entrevistada. De igual manera, nos reunimos con el alumnado que conformó los grupos para las entrevistas grupales,

---

<sup>11</sup> Debemos dejar claro que los centros educativos no han sido objeto de estudio, solo han sido el contexto para tener acceso a los informantes.

por lo que las conversaciones eran realizadas en un tono y clima adecuados y muy distendidos, a veces en un aula, otras en el patio de recreo.

Para la recogida de información utilizamos la grabadora de mi smartphone, complementada con el cuaderno de notas de campo. Debemos resaltar que por suerte el ruido ambiente fue adecuado, y por tanto las grabaciones afortunadamente fueron de una calidad aceptable.

Tras realizar las entrevistas fue preciso transcribir la información registrada que nos aporta datos. Estos “indican las sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos...ofrecen evidencias relevantes para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura” (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 162-163).

Para el estudio que se presenta se ha reproducido fielmente lo expresado por las informantes, de manera que las posibles inexactitudes o dejes al hablar han sido reflejadas para intentar no modificar el discurso de las mismas. Así, en el informe de investigación procesaremos la información literal para llevar a cabo un análisis y contraste de la misma, y de esta manera poder llegar a ideas comprensivas de la realidad.

Estas transcripciones las podemos encontrar en el anexo 1<sup>12</sup>. Asimismo, los códigos utilizados para identificar las entrevistas han sido los siguientes:

---

<sup>12</sup> Páginas 99 a 141.

DESCRIPCIÓN		NOMENCLATURA
Investigador/Entrevistador	Yo	I
<b>Personas entrevistadas</b>	Entrevista individual	Entrevista individual
	• Maestra educación física 1	A.EF.1
	• Maestra educación física 2	A.EF.2
	• Maestro educación física 1	O.EF.1
	• Maestro educación física 2	O.EF.2
	• Maestro educación física 3	O.EF.3
	Entrevistas grupales	Entrevistas grupales
	• Entrevista grupal-colegio 1-alumana 1	EG.C1.AA1
	• Entrevista grupal-colegio 1-alumana 2	EG.C1.AA2
	• Entrevista grupal-colegio 1-alumana 3	EG.C1.AA3
<b>Expresiones</b>	• Entrevista grupal-colegio 1-alumano 1	EG.C1.AO1
	• Entrevista grupal-colegio 1-alumano 2	EG.C1.AO2
	• Entrevista grupal-colegio 1-alumano 3	EG.C1.AO3
	• Todo el alumnado o la mayoría al unísono	T
	• (de la misma forma se procede en los demás centros, solo cambiando el número del mismo, es decir, ...-colegio 2-...)	
	• Piensa	mmm
	• Silencio o hace una pausa	SSS

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alarga el sonido de alguna letra</li> </ul>	Mayúscula donde alarga
<b>Centros Educativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CEIP JUAN XXIII</li> <li>CEIP ANTONIO NEBRIJA</li> <li>CEIP SANTA TERESA DE JESÚS</li> <li>CEIP ANDALUCÍA</li> <li>CEIP VIRGEN DEL MAR</li> </ul>	C1 C2 C3 C4 C5
<b>Docentes EF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DE CEIP JUAN XXIII</li> <li>DE CEIP ANTONIO NEBRIJA</li> <li>DE CEIP SANTA TERESA DE JESÚS</li> <li>DE CEIP ANDALUCÍA</li> <li>DE CEIP VIRGEN DEL MAR</li> <li>Ejemplo: A.EF.1= MaestrA. Educación Física. centro educativo 1. Es decir, es la maestra especialista en EF del centro 1 que es el CEIP JUAN XXIII. (en O.EF.1, nos referimos a un maestrO).</li> </ul>	A.EF.1 A.EF.2 O.EF.1 O.EF.2 O.EF.3

### 3.2.2. *La observación*

La observación es otra de las estrategias que hemos utilizado para la obtención de datos. Esta nos permite recopilar información sobre lo que ocurre mientras los sujetos informantes y su contexto nos cuentan, en este sentido se puede ver cómo se produce esta información, aunque siempre teniendo en cuenta que lo que observamos tiene carácter perceptivo y puede verse alterado por nuestras ganas de obtener datos útiles a priori. Debemos ser conscientes de ello y tender al principio ético de imparcialidad.

En nuestro caso en concreto, la observación la hemos vinculado a las entrevistas por lo que nos han ayudado a contextualizarlas mejor teniendo en cuenta que este aspecto será en muchos casos un elemento aclaratorio de importante valor.

Para Rodríguez, Gil y García (1996) estas posibles dificultades se producen debido a que los sujetos presentan poca capacidad para expresar sus propias conductas o que a veces les cuesta ser partícipes o colaborar directamente en algún acontecimiento.

Uno de los aspectos observados ha sido la organización entre el alumnado en las entrevistas grupales, ya que en ningún caso hemos incidido en ello. Este registro nos ha servido para recoger precisamente información sobre, por ejemplo, cómo se relacionaban inicialmente y durante la misma<sup>13</sup> tal y como quedó recogido en las notas de campo; también nos ha ayudado a obtener información sobre la relación entre entrevistador y entrevistados, el lenguaje corporal, el énfasis en sus ideas, los discursos<sup>14</sup>, etc.

No obstante, como investigador, es necesario matizar que, en la mayoría de los casos, el tipo de participación llevada a cabo<sup>15</sup> en las entrevistas ha sido pasiva y moderada, de manera puntual; una modalidad y otra ha estado determinada en función de los entrevistados y las entrevistadas. Así, “la participación pasiva es aquella en la que la persona que investiga aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte de ella. Dicha persona es una espectadora” (Angulo y Vázquez, 2003, pp. 29-30).

---

<sup>13</sup> Nos referimos a cómo se relacionaban los alumnos y alumnas en las entrevistas grupales.

<sup>14</sup> Nos referimos a los discursos de los entrevistados en relación a las categorías de estudio.

<sup>15</sup> La observación se ha realizado siempre en un contexto social con el que se interacciona de un modo u otro, y esto no se pierde y no se puede obviar, aunque como explicamos a continuación, esa participación se puede dar de diferentes maneras.

La participación pasiva la he llevado a cabo, sobre todo, con el profesorado ya que el alumnado exigía además y, en algunos momentos, una participación más moderada para tratar de reconducir la entrevista. “La participación moderada es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar” (Angulo y Vázquez, 2003, p. 30).

### **3.2.3. *Material documental***

Otra manera de obtener datos relevantes, en nuestro caso, ha sido mediante el material documental perteneciente a los centros educativos y que, aunque ya dijimos que los centros no son el objeto de estudio, pueden aportar las líneas pedagógicas en las que los docentes tienen que ejercer sus funciones formativas, dado que estos documentos establecen como la institución, en consenso con todos sus órganos de funcionamiento y a partir de la legislación vigente, entiende que debe llevar a cabo su labor profesional.

Así junto a las entrevistas y la observación llevadas a cabo, debemos tener en cuenta en relación al material documental que “en primer lugar, nos interesan todos aquellos documentos que estén relacionados con la temática objeto de indagación. En segundo lugar, [...] los significados, las opiniones, los apoyos o las críticas al contenido son tan importantes como lo que el documento dice. En tercer lugar, el acceso a dicha documentación ha de plantearse al comienzo de la investigación, pero también será necesario hacerlo constantemente con casi toda la documentación que se crea pertinente analizar” (Angulo y Vázquez, 2003, p. 38).

La fase de documentación juega un papel de relevancia en la investigación. Además, forma parte de un proceso formativo, gracias al cual el investigador es capaz de obtener información, para poder construir lo que en un futuro será un trabajo, presumiblemente, bien elaborado.

La documentación que en nuestro caso hemos manejado, sumado a los documentos de centro ya descritos, pertenece a diferentes ámbitos, pues no solo a nivel conceptual debemos obtener información mediante referencias bibliográficas de autores y autoras, sino que es imprescindible conocer la base legal de la cuestión objeto de estudio, así como conocer el conjunto de mecanismos, estrategias, paradigmas, enfoques...

En concreto, este material documental nos sirve, en primer lugar, para disponer de información complementaria que ayude a comprender la praxis, y posteriormente para el proceso de triangulación, utilizando los Proyectos Educativos y los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de varios de los centros educativos, así como las Programaciones de Aula de algunos maestros o algunas maestras especialistas en Educación Física<sup>16</sup>. No podemos olvidar que estos documentos son elementos a través de los cual los centros educativos desarrollan su actividad docente, pues definen las líneas de actuación pedagógica, los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar, los valores, las actitudes, las normas, la utilización de los espacios, etc.

#### **3.2.4. Notas de campo**

“Las anotaciones de campo representan el método tradicional usado en etnografía para registrar los datos procedentes de la observación. De acuerdo con el carácter de la observación, las notas de campo consistirán en descripciones más o menos concretas de procesos sociales y sus contextos” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 162). Así, las notas de campo son un instrumento utilizado por toda persona que investiga para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, las notas de campo son una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Cada persona que investiga tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante sus notas de campo. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo.

“Una sola palabra, aunque meramente descriptiva, del vestido de una persona, o una determinada expresión de alguien, normalmente es suficiente para desencadenar una serie de imágenes que permitan una reconstrucción sustancial de la escena observada” (Schatzman y Strauss, 1973, p. 95, citado por Hammersley y Atkinson, 1994, p. 165).

En consonancia con lo que describe Simons (2011), cierto es que en la práctica hay veces en las que nos planteamos dudas acerca de los inconvenientes y de las ventajas de

---

<sup>16</sup> Debido a la petición expresa de los equipos directivos de los centros educativos donde realizamos la recopilación de datos, no desvelaremos a que centro pertenece las aportaciones que utilizaremos a la hora de realizar el informe de investigación. Además, ninguno de los centros tiene publicado en su blog (sí desde el portal Séneca de la Junta de Andalucía), el Plan de centro. Con esto quiero dejar claro que aunque son documentos públicos, he tenido petición expresa de no nombrar a los centros en relación a estos documentos, por lo que atendiendo a la ética de la investigación así lo hemos hecho.

tomar notas o grabar las conversaciones, o simplemente, de usar solo una de las dos. Por un lado, el registro mecánico puede tener fallos, que nos extendamos mucho en las entrevistas -ya que nos confiamos que están siendo grabadas para posteriormente arrepentirnos a la hora de transcribir en relación a su extensión-, que dudemos de si realmente es veraz lo recogido o son discursos aprendidos socialmente.

“Para evitar los inconvenientes señalados, yo siempre tomo notas, además de grabar las entrevistas. Con las notas puedo hacer un seguimiento del proceso de investigación y de la evolución de la comprensión” (Simons, 2011, p. 83). En nuestro caso, hemos seguido las indicaciones que recomienda Simons por entender que es lo más seguro.

En concreto, hemos tomado nota de cómo se han organizado a la hora de sentarse para la entrevista en el caso de las grupales. Hemos anotado aspectos en relación al lenguaje no verbal y sobre cómo era la relación entre los diferentes intervinientes.

En este sentido, también lo hemos usado para apuntar posible preguntas que algún grupo o docente iba propiciando tras su exposición de datos sobre otras cuestiones a las que les aludíamos en la entrevista. Por tanto, las notas que fueron tomadas han sido solo relativas a las propias entrevistas y, por ello nos han servido sobre todo para contextualizar las mismas.

### **3.3. INFORMANTES**

Las personas informantes que hemos tenido la oportunidad de entrevistar y que han sido objeto de estudio para el presente Trabajo Fin de Máster pertenecen a diferentes poblaciones urbanas y rurales de la Provincia de Cádiz, concretamente a las de Jerez de la Frontera, El Portal, Puerto Real, y Cádiz.

El contexto en sí se ha concentrado en instituciones educativas públicas ubicadas en los lugares mencionados. En concreto hemos entrevistado a cinco docentes especialistas en Educación Física, más concretamente dos maestras –con edades comprendidas entre 30 y 40 años- y tres maestros –con edades comprendidas entre 35 y 45 años-, concretamente dos que son funcionarios de carrera con plaza fija, y tres funcionarios interinos con vacante. Con ello, el conjunto de informantes reúne una diversidad de



experiencias profesionales. Además, dos presentan también estudios en Psicopedagogía y uno en Actividad Física y el Deporte.

Los grupos constituidos para las entrevistas han estado formados siempre por tres alumnas y tres alumnos. Los niveles educativos han girado en torno a los tres ciclos educativos de la etapa de Educación Primaria, de los que hemos entrevistado al alumnado de todos los niveles educativos menos al de tercero, es decir, a 1º (6-7 años), 2º (7-8 años), 4º (9-10 años), 5º (10-11 años) y 6º (11-12 años).

De entre el alumnado hemos entrevistado a sujetos de etnia gitana e inmigrantes procedentes de marruecos, aunque en muy escaso número y con la peculiaridad de que el nivel de lenguaje español en los inmigrantes es el adecuado para su edad debido a que ya llevan varios años aquí. En ninguno de ellos o ellas he observado, y así me lo ha referido el profesorado, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (tan solo el alumnado de otras nacionalidades debido a que estaban llevando un plan en el aula temporal de adquisición lingüística, o de diferente etnia que hemos expuesto y que hacen alusión a las familias consideradas como temporeros).

En general, tanto alumnado como profesorado han colaborado y se han mostrado muy receptivos a participar, generando un clima adecuado donde todos y todas han aportado información de manera espontánea.

### ***3.4. PRINCIPIOS ÉTICOS***

“Establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en todo estudio de caso, que no puede ser sustituida ni solventada por el cumplimiento escrupuloso de los procedimientos metodológicos elegidos. La metodología nos puede ayudar a asegurar la bondad y veracidad de nuestro análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones” (Angulo y Vázquez, 2003, p. 20).

Nada se puede o se debe poder hacer a cualquier precio. Una investigación en la que hay tantas personas implicadas que son partícipes de la misma, que se abren y cuentan hechos y sentimientos, deben ser tratadas con compromiso y correspondencia de trato.

Pero además, el producto final que se origina con el trabajo debe cumplir estos principios éticos, de tal manera que la producción resultante cuente con confidencialidad, equidad, imparcialidad, etc.

“Si bien no se puede admitir la neutralidad y la universalidad de los actos ni tampoco que los códigos formales tengan tales características, es posible – y necesario- establecer una serie de principios éticos que actúen de referente en la investigación y que sean sensibles al género. En este sentido, podemos establecer los siguientes tomando como referencia diversas aportaciones” (Vázquez, 2014, p. 13).

1. Negociación: Cuando llegamos al lugar de las entrevistas y antes de comenzarlas, les explicamos a los sujetos informantes que se trataba de un estudio en relación a las prácticas de Educación Física desde la perspectiva de género. Establecimos unas reglas de participación en las entrevistas grupales, de manera que todos y todas podían hablar de manera espontánea pero respetando a quienes lo estuviesen haciendo en ese momento. Al concluir las entrevistas, siempre se les dio las gracias y se le comunicó de la importancia de sus aportaciones para la investigación.

2. Autonomía: Se tomaron en consideración todas las aportaciones sin excepción, de manera que se les dio plena libertad para poder aportar sus informaciones sin detrimento de ninguna por razones de sexo.

3. Colaboración: La participación fue voluntaria, por lo que cada informante accedió por propia voluntad. En ningún caso y en ningún momento se obligó a que participaran. Es más, si hubo alguien que no quiso hablar no se le presionó para que lo hiciese.

4. Confidencialidad: Los datos que se han utilizado en el presente trabajo han sido recogidos con el consentimiento de todas las partes. De hecho, las personas implicadas dieron su consentimiento en cada entrevista antes de comenzar, y así queda registrado en las grabaciones. De la misma manera, para el uso de los documentos del Plan de Centro y Programaciones de Aula, se les pidió consentimiento a los directores y a las directoras, así como al profesorado. No obstante, no utilizaré en ningún caso nombres reales a la hora de describir o citar transcripciones.

5. Imparcialidad: En ocasiones los entrevistados y las entrevistadas buscaban la complicidad a la hora de argumentar sus respuestas, por lo que nos vimos obligados en alguna ocasión a referirnos a una de las normas que recomendamos antes de la

entrevista –todas las aportaciones son válidas e individuales, por lo que no vale decir continuamente lo que dice alguien- y que anteriormente hemos hecho alusión en conjunto. Los discursos no fueron coartados, aunque en los casos de las entrevistas grupales, y sobre todo con el alumnado de más corta edad, era preciso de vez en cuando recordar que todas las aportaciones eran igual de importantes y que no se podía monopolizar los discursos.

6. Paridad: En todas las entrevistas hubo paridad, menos en las individuales, ya que solo pude contar con cinco centros educativos colaboradores. Bajo esta circunstancia, fueron tres maestros y dos maestras especialistas quienes configuraron la muestra de informantes en la categoría de profesorado. Esta paridad fue un criterio fijado desde el principio para la selección de informantes.

7. Consecuencias y beneficencia: Las consecuencias que hemos considerado, a partir de esta incursión por parte de los y las informantes, son que de alguna manera ha servido de estímulo para la reflexión sobre la perspectiva de género en las clases de Educación Física.

8. Equidad y justicia: Las conclusiones de este trabajo no están en consonancia con ser una amenaza hacia ningún colectivo. Por el contrario, busca ser un humilde elemento de revisión que sirva para reabrir debates que ayuden a comprender la necesidad por visibilizar los trabajos con perspectiva de género.

9. Realidad situada: La investigación está ligada a su contexto de acción, por lo que es imposible entender la investigación sin tener en cuenta que nuestros informantes pertenecen a determinados contextos, en los que se proyectan de un modo u otro sus discursos.

10. Compromiso con el conocimiento: En este sentido, no hemos omitido datos por considerarlos comprometedores en relación al género. De hecho, esos datos comprometedores han sido los que más valor han dado al trabajo dependiendo del caso, por lo que no se han invisibilizado.

### **3.5. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS Y LA TRIANGULACIÓN**

El análisis de la información comienza antes del trabajo de campo, cuando nos planteamos el o los problemas de investigación. En nuestro caso todo comenzó con el proyecto de investigación, donde llevamos a cabo el primer contacto con lo que acabaría siendo el presente trabajo fin de máster. Así, este análisis continúa siendo llevado a cabo mientras elaboramos el texto escrito –el trabajo final en sí–.

Al principio del mismo, cuando se lleva a cabo la lectura de la base teoría obtenida a través del material proporcionado por el profesorado del máster, mi tutora de trabajo fin de máster, y la bibliografía recabada por mí mismo, sin saberlo, estamos sentando las bases de lo que a posteriori se convertirá en los temas que serán objeto de recopilación de información.

Esta fase es crucial y debe tener una conexión con las que le preceden, pues “la mayoría de investigaciones se resienten de una falta de reflexión sobre la relación entre el análisis, la recogida de información y el diseño de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994, p 191).

Esta investigación, en consonancia con lo anteriormente descrito, se ha llevado a cabo de manera que tras el análisis inicial se ha procedido a recoger la información que nos han aportado los sujetos informantes de una manera estructurada en embudo, es decir, centrando su atención a medida que ha ido desarrollándose la misma y teniendo en cuenta las cuestiones de investigación.

Esto ha propiciado que la focalización haya sido progresiva, como Hammersley y Atkinson (1994) nos describen cuando dicen que a medida que el tiempo avanza las cuestiones de la investigación o se van desarrollando o sufren un proceso de transformación, gracias a los datos que se van recopilando.

En este sentido, debemos ser cuidadosos a la hora de recopilar datos, pues una entrevista por ejemplo no tiene porqué ser más rica cuanto más larga sea. Nos referimos a que en un primer momento podemos pensar que todo puede ser útil y amasar una cantidad

demasiado grande de datos que a posteriori jueguen en detrimento de la propia investigación.

Esto nos puede hacer la investigación más compleja si cabe. De ahí, la necesidad de llevar a cabo una fase de análisis que, consecuentemente, y como nos describen Angulo y Vázquez (2003) siguiendo como referentes a Huberman y Miles (1984, 1994), podemos llevar a cabo este proceso teniendo en cuenta una serie de componentes que ayuden a la síntesis de la información. Estos componentes son:

- a. Reducción de datos: Esto se lleva a cabo durante todo el proceso, pues desde el principio debemos ir parcelando el objeto de estudio. De esta manera, los datos obtenidos tras esta parcelación irán definiendo las categorías de análisis.
- b. Disposición de datos: Organizándose e interrelacionándose los datos para que se permita poder llegar a conclusiones.
- c. Elaboración y verificación de conclusiones: Es donde el investigador se envuelve en la interpretación para extraer y construir posibles significados.

A continuación, y tras todos estos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para organizar y desarrollar la información, debemos considerar que en esta indagación deberemos proceder a dotar la misma de credibilidad, para lo que llevaremos a cabo lo que se denomina la triangulación. Pero antes, procederemos a describir las categorías objeto de estudio que hemos considerado y que nacen de unas iniciales gracias a las cuales hemos podido concretar otras que han pasado a ser las definitivas y que pasaremos a describir a continuación:

### **1. Coeducación en educación física. Vinculación de la teoría y la práctica**

Cuando con cualquier informante, profesorado o alumnado en nuestro caso, se habla sobre coeducación surgen respuestas espontáneas en relación a que vivimos en una realidad coeducativa dentro de la institución escolar, es decir, que podemos apreciar que existe un discurso aprendido y que es usado para responder de manera asertiva a preguntas en relación al género.

No obstante, los datos, que a lo largo de los diferentes métodos de recogida de información hemos llevado a cabo, revelan que no siempre esta afirmación es así pues al argumentar esa respuesta aprendida surgen contradicciones. Es por ello que cuando

comenzamos a plantearnos cuáles serían las categorías de análisis, la coeducación fuese una de las primeras en plantearnos.

Un ejemplo de ello lo podemos encontrar cuando leemos el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. Desde un punto de vista formal se prescribe adoptar la perspectiva de género en los centros educativo: “Establece medidas y actuaciones concretas para continuar profundizando, desde una perspectiva de género, en los Planes de Centro, en los materiales y en el currículo; en el aprendizaje, la formación y la implicación de toda la comunidad educativa; en la promoción de acciones de prevención de la violencia de género y en la propia estructura del sistema educativo” (BOJA nº41, 2016, p. 12), mientras que si revisamos los documentos de los centros educativos en los que han tenido lugar las entrevistas podemos ver cómo esto no se lleva a cabo en la mayoría de los casos como se mostrará posteriormente en el informe.

Con esta categoría lo que pretendemos es comprobar si realmente el profesorado de educación física y el alumnado desarrollan sus actividades en torno a un modelo de escuela coeducativa o no, si el discurso al que anteriormente hacíamos alusión es real y se lleva a la práctica. En definitiva, si la teoría y la práctica van en el mismo sentido, en el que hemos descrito en el marco teórico como coeducativo.

## **2. El lenguaje. “Dime cómo me hablas y te diré cómo seré”**

Diversos estudios nos muestran la existencia de una discriminación de la mujer en la utilización del lenguaje en edades escolares. Esto lo podemos apreciar en el uso del término genérico, los refuerzos negativos, la negación del estereotipo femenino...por lo que entendemos debe ser estudiado.

En este sentido, Subirats (1988, cit. por Scharagrodsky, 2001, p. 145) “sostiene que el código de género femenino está afectado por una negación del mismo perfectamente identificable a través del lenguaje”.

Esto lo podemos apreciar al usar el masculino genérico, cuando se utilizan estereotipos femeninos como refuerzo negativo o de lo ridículo en algún gesto técnico, visibilizándolas solo en estos casos, y tanto en relaciones alumnado-alumnado y alumnado-profesorado.

Un ejemplo podría ser, como señala Scharagrodsky (2001, p. 145): “se mueve como una nena (frase dirigida por un profesor en referencia a un alumno hombre)”, “si se siguen pegando salen del juego y van a jugar con las chicas (frase dirigida por un profesor a dos alumnos hombres)”.

Además, para este autor el lenguaje que se utiliza en las sesiones de educación física supone una jerarquía donde lo masculino se transforma en norma y modelo en relación a qué y cómo hay que realizar las tareas.

Consecuentemente, entendemos que es necesario analizar los datos obtenidos en relación a esta categoría de estudio, ya que entendemos que es uno de los aspectos más poderosos y arraigados socialmente en el que se debe hacer hincapié, pues denota que estamos socializados, y por tanto lo hemos interiorizado, en esta manera de interaccionar en nuestro día a día.

### **3. Las actitudes y expectativas de género. Relación profesorado alumnado**

La Psicología Social, en aplicación a la educación, nos muestra cómo aprendemos quiénes y qué somos según sea la manera en que nos han tratado desde que nacemos, por lo que guarda una estrecha relación con la construcción del género.

Por un lado, del niño se espera que cumpla con un estereotipo masculino que atiende a la fuerza, la agresividad, lo resistente, lo grande... Por otro, de la niña se espera que sea débil, expresiva, flexible... En consecuencia, si el profesorado trata al alumnado atendiendo a estos estereotipos anteriormente descritos, tanto alumnos como alumnas, quizás inconscientemente, desarrollarán este tipo de cualidades por ser reforzadas socialmente.

En este punto, debemos tener presente que las expectativas que se manifiesten sobre las personas pueden modificar sus conductas, hecho que se conoce como “efecto Pigmalión<sup>17</sup>”, y que en educación física, por ejemplo, podría ser usado para que si el

---

<sup>17</sup> “Fenómeno por el que cuanto mayor sea la expectativa depositada sobre una persona, mejor rendimiento obtendrá esta. Figurativamente, se le llama Efecto Pigmalión al hecho de que las expectativas que tenemos sobre las personas, las cosas y las situaciones, tienden a realizarse” (Baños Gil, 2010, p. 1).

profesorado<sup>18</sup> creyese en las capacidades de las alumnas, estas desarrollarían al máximo su potencial con independencia del estereotipo femenino.

Por tanto, la conducta de maestros y maestras se ve mediatizada por las expectativas que se presenta sobre el alumnado. Este aspecto puede atribuirse o bien a tendencias inconscientes e involuntarias del propio profesorado, o bien al hecho de que este profesorado solo se preocupe por el alumnado que mejores resultados obtiene.

Es por ello que el rol docente debe tender a transformarse desde la tradicional concepción del mismo como un mero transmisor de conocimiento para, debido a la interacción propia de nuevas tendencias metodológicas propias de una escuela coeducativa, convertirse en un elemento transformador.

Aunque esta transformación se encuentra estigmatizada por aspectos económicos, culturales, familiares..., este rol es imprescindible para transmitir valores igualitarios, por lo que entendemos que es de suma importancia su observación, análisis y estudio.

#### **4. La formación del profesorado**

En el proceso de transformación en el que nos encontramos desde una escuela mixta a una escuela coeducativa, y visto anteriormente que el papel del docente es crucial en tanto que constituye la piedra angular de la transformación, se nos hace necesario analizar qué formación está recibiendo el futuro profesorado (estudiantes de magisterio), qué formación ha recibido el profesorado en activo, y si este profesorado considera que ha sido suficiente o no la formación recibida, y qué hace para mejorar.

Esta transformación derivada de la formación del profesorado es, por tanto, trascendental, ya que en la actualidad parece ser que “si interrogamos al profesorado sobre su trato cotidiano con el alumnado, raramente encontraremos- respuestas que muestren explícitamente la necesidad de educar- diferente a niños y a niñas, y, sin embargo, la interacción escolar está lejos de ser igualitaria” (Bonaf, 1997, p. 25).

#### **5. Escuela y Familia. ¿Unidos o separados?**

La familia es el principal elemento socializador de las personas y su implicación en la educación es importantísima, de la misma manera que la escuela es otro de los elementos cruciales en dicho proceso. Sin embargo, a veces existe un desfase o

---

<sup>18</sup> Nos referimos a aquel profesorado que no cree en un modelo coeducativo.



desacuerdo entre lo que escuela y familia entiende por educación, creando serias dudas sobre todo en quienes son educados y socializados en ambos contextos y por ambas instituciones.

En la actualidad la posición social del profesorado se ha visto desdibujada e infravalorada por parte de la sociedad, por lo que el papel del docente y su estatus han variado en apenas treinta años.

Por otro lado, la participación y la formación de las familias se antojan necesarias en la vida de los centros educativos como parte integrante de la comunidad educativa, por lo que podemos encontrar iniciativas como las escuelas de padres, las asociaciones de padres y madres, los padres delegados y las madres delegadas como órganos del centro, su participación en los consejos escolares e incluso su adhesión en la norma en variadas iniciativas, como la que plantea el II Plan Estratégico de Igualdad en Educación (BOJA nº41, 2016, p. 20), cuando describe en uno de sus indicadores de logro para los centros educativos que: “desde la Consejería competente en materia de educación se promoverán diferentes actuaciones y estrategias para el impulso, la difusión, y el intercambio de experiencias y buenas prácticas coeducativas desarrolladas por los centros, por las familias, por el alumnado, por el profesorado y otros agentes, asociaciones o instituciones”.

Es por ello que entendemos necesario analizar cómo las familias contribuyen y se implican en la educación de sus hijos y de sus hijas, así como, las relaciones que se establecen entre el profesorado-padres y madres-alumnado.

En este punto y tras definir las categorías, pasaremos a concretar lo que es triangulación tomando como referente la definición que señala Dezin (1978) considerada por Angulo y Vázquez (2003, p. 44). Así se ha de entender como: “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno”, es decir, es un intento por clarificar significados de una categoría de estudio mediante la confrontación de diferentes metodologías<sup>19</sup>.

En nuestro caso concreto, y siguiendo lo que nos describen Hammersley y Atkinson (1994), la triangulación de las fuentes las hemos llevado a cabo mediante el contraste de información de un mismo fenómeno en diferentes entrevistas, comparando los relatos de varios participantes y enfrentándolos la información teniendo en cuenta diferentes

---

<sup>19</sup> En nuestro caso una combinación de las entrevistas, la observación, las notas...

métodos de obtención como son las entrevistas, la observación, los datos documentales y las notas.

Aun así, debemos reconocer que “puede ocurrir que todas las inferencias implicadas sean inválidas, que como resultado de un error sistemático o casual, ellas lleven a la misma conclusión incorrecta” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 217).

A continuación, tras haber realizado el marco teórico, y haber descrito los aspectos metodológicos, pasaremos al informe de investigación a partir del análisis de los datos obtenidos.

## **4. INFORME DE INVESTIGACIÓN**

Para poder focalizar los puntos más relevantes de la investigación, he optado por un conjunto de categorías, anteriormente descritas, sobre las que ejerceré un trabajo de análisis que aportará la información necesaria para esclarecer los temas planteados desde la enunciación del tema-problema objeto de estudio.

En consonancia con lo que nos describe Stake (1999), a pesar de que la categorización facilita la codificación de los datos registrados y, por consiguiente, propicia una importante simplificación, es imprescindible introducir esta fase que se refiere al proceso de seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar los datos “brutos” que aparecen en las notas de campo registradas.

Es por ello que cuando nos disponemos a redactar el presente informe debemos tener en cuenta dos aspectos muy relevantes, como nos describen Angulo y Vázquez (2003). Por un lado, con la elaboración del informe debemos dejar constancia de lo que se ha aprendido sobre el objeto de estudio, su profundidad y análisis; y, por otro, nuestro informe debe ser entendible por cualquier persona que desee leerlo, por lo que no debemos obviar ni utilizar un lenguaje que no pueda ser descifrado.

Por tanto, no escribimos para nosotros y como nos describen Taylor y Bogdan (2002), tenemos que explicarles a los lectores cómo se recogieron e interpretaron los datos. Es necesario que le facilitemos información suficiente sobre cómo se llevó a cabo la investigación para que puedan contextualizar los hallazgos.

En este punto trataré de hacer un análisis que nos ayude a entender el objeto de estudio. Es decir, he utilizado los datos aportados por los sujetos informantes, para analizar de una forma lo más entendible posible las categorías de estudio que nos hemos planteado para esta investigación, de manera que podamos entender el problema objeto de estudio.

A continuación de cada categoría haré una interpretación, donde desde un punto de vista teórico, ya sea en consonancia con la legislación vigente en alguno casos, o por la fundamentación teórica de autores y autoras, o por estudios llevados a cabo en relación a la temática, por los datos obtenidos, o por el material documental que disponemos, trataré de teorizar lo recabado.

“La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos problematizar con quienes mantienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa, pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es conservar con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1998, p. 21).

## **4.1. INFORME**

### **4.1.1. *“Coeducación en educación física. Vinculación de la teoría y la práctica”***

Tras revisar los diferentes proyectos educativos, que son uno de los documentos a nuestra disposición y que forma parte de uno de los tres documentos que conforman el Plan de Centro<sup>20</sup>, he podido comprobar que se abarca la coeducación básicamente en términos formales, pues las menciones que se hacen, en relación a la categoría de estudio, se centran en el tratamiento de una igualdad de oportunidades en educación desde un enfoque meramente formal y desde una perspectiva muy general. Es decir, no aparecen propuestas concretas donde se vea que las instituciones luchan por visibilizar y fomentar el modelo coeducativo de manera concreta.

De hecho, las alusiones que se hace acerca de la igualdad en educación son copias literales de la norma sin ninguna interpretación, usadas como una declaración de intenciones que posiciona al centro, bajo su propia definición, como sensible hacia la coeducación.

Ejemplos de ello son cuando se describen los objetivos de la educación primaria, teniendo en cuenta que todos los proyectos educativos de los centros que me han dado su consentimiento para su revisión<sup>21</sup>, lo incluyen según se establece en la Ley Orgánica 2/2006 de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, en su artículo 17d: “Conocer, comprender y respetar las diferentes

---

<sup>20</sup> Hace referencia al conjunto de documentos por los que se rige un centro educativo. Concretamente, el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, y el Proyecto de Gestión.

<sup>21</sup> He tenido consentimiento de revisión y uso, pero no de identificación, como ya fue indicado. Es decir, no me han permitido que desvele que lo que pueda utilizar en el presente trabajo sea atribuible a un centro en concreto especificando su nombre.

culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”.

Otro ejemplo, y que también es usado por todos los centros, es cuando desde el tratamiento de la legislación autonómica andaluza se describe que uno de los principios del sistema educativo andaluz<sup>22</sup> es “e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo”.

Escasamente hemos encontrado contribuciones en estos documentos que hagan alusión a una implicación directa hacia la coeducación. Un ejemplo que hemos encontrado ha sido: “Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo<sup>23</sup> permitirá apreciar la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad” (Proyecto educativo del centro educativo 1).

Otro ejemplo es cuando se incluye como uno de los objetivos propios de uno de los centros educativos: “Promocionar la cultura de la paz y no violencia, la mejora de la convivencia en el Centro y la educación para la igualdad” (Proyecto educativo del centro educativo 3).

O también a la hora de redactar las normas de convivencia propias del centro, mencionan que en su elaboración tendrán en cuenta los siguientes principios, de donde dice: “La promoción de la igualdad efectiva entre alumnos y alumnas” (Proyecto educativo del centro 1, 2 y 5).

En las entrevistas, abordamos la coeducación desde una doble vertiente. Por un lado, la definición que podía aportar el profesorado evidenciando qué significaba para este, y por otro, la visión que tiene de lo que es un modelo coeducativo y su currículum.

Así, y en relación a lo que los docentes expusieron sobre coeducación, he de señalar que en algunos casos confundían el sentido de lo que es coeducación<sup>24</sup>, o no lo tenían del todo claro, por lo que se dificulta aún más el tratamiento coeducativo que formalmente mencionábamos desde los documentos del centro y que forma parte de las pretensiones de la legislación vigente.

---

<sup>22</sup> Artículo 4 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía.

<sup>23</sup> Refiriéndose a las programaciones didácticas y de aula que los equipos docentes elaboran.

<sup>24</sup> Entendemos que coeducación es lo que hemos expuesto en el marco teórico.

En consecuencia, al pedirles que definieran con sus palabras lo qué es coeducación, obtuvimos las siguientes respuestas:

YoO, cuando yo empezabaA a estudiar este tipo de cosas, pues, se hablaba, ¿no?, era los primeros momentos donde se hablaba del concepto de coeducación. Coincidió, ¿no?. Entonces cuando yo estudié la coeducación, la coeducación no es ahora lo que se entiende ahora. El concepto de coeducación se ha restringido únicamente al sexo, aA chico-chica. Nosotros entendíamos por coeducación una igualdad de oportunidades en cuanto al gordito, feito, flaquito, el bajito frente al alto. Entonces, ese tipo de cosas nosotros las teníamos muy en cuenta a la hora de diseñar juegos y demás, teníamos en cuenta que cuando por ejemplo trabajábamos contenidos como la fuerza, pues, coeducar era eEh igualar ese tipo de cosas, yo no puedo hacer un juego de transporte a un chico que pese 16 kilos con otro que pesa 40, porque no está en en igualdad de oportunidades. No puede transportar los mismos kilos. Entonces, nosotros lo entendíamos así, pero poco a poco pues se ha ido solapando, solamente restringiendo al valor deE sexual, al hombre y mujer, la diferencia entre hombre y mujer (Entrevista, O.EF.1).

En este caso, el docente especialista hace una exposición de la evolución del término tal como lo aprendió en la Facultad de Ciencias de la Educación en los años noventa, donde se impartía el término como él lo describe. De hecho, se posiciona haciendo una crítica al planteamiento actual que se hace en relación a que al hablar de igualdad de oportunidades se tiene en cuenta solo a la igualdad entre hombres y mujeres, y no de otro tipo. En este sentido, nos muestra un ejemplo en relación a una diferencia de peso a la hora de realizar una actividad propia de educación física.

A diferencia de la noción que ofrece este informante sobre la coeducación, nos encontramos con este otro para quien la coeducación está referida a:

La coeducación para mí, ¿no?, es tratar, tratar de dar las misma oportunidades dentro de, de mi área, a lo mejor, tanto niños como niñas y verlo de forma global no hacer diferenciaciones entre sexos (Entrevista, O.EF.2).

En este otro caso, y aunque el docente tiene prácticamente la misma edad del anterior, define coeducación en relación a las oportunidades de ambos sexos, pero no sin dudar continuamente en su definición.

En diferente sentido, nos encontramos con una maestra que concretiza la coeducación centrándose en un modelo de escuela mixta, y por tanto, en sentido diferente a las anteriores aportaciones.

mmm para mí coeducación. Po que niños y niñas sean educaos de la misma forma, de la misma manera y que se transmitan los mismos valores. Que no haya diferencias entre niños y niñas. Para mí eso es coeducar (Entrevista, A.EF.2).

En este caso es una maestra que, hace referencia a un modelo educativo más propio de la escuela mixta que la coeducativa, ya que deja entrever que la coeducación es educar de la misma forma, tomando un mismo currículum para ambos sexos sin atender a las singularidades propias de su grupo clase.

Por otro lado, al plantearles preguntas sobre si consideraban que en la actualidad era efectivo este modelo educativo –el coeducativo-, obtuve las siguientes respuestas:

SSS. Ja, en teoría debe serlo. Hombre, por ahora yo creo que sí si nos fijamos en criterios, indicadores<sup>25</sup>...yo creo que sí. En principio yo diría que sí. No tendría que ser negativo para el sexo, para los dos sexos. Creo que no tiene por qué no serlo. SSS (Entrevista, A.EF.1).

Y sin embargo, cuando le pregunto por si está de acuerdo con la escuela mixta contesta:

SSS. Sí. Creo que es necesario para una normalización deE, no sé, una normalización en general, de chicos y chicas, y personas con más o menos diferencia. SSS (Entrevista, A.EF.1).

De esta maestra, he de destacar que a nivel académico<sup>26</sup> sabe lo que es coeducación, pero usa la escuela mixta como ejemplo para justificar que el alumnado debe estar junto independientemente del sexo, olvidando que la coeducación va más allá de este enfoque. Además utiliza el término normalización, por lo que excluye la posibilidad de educar teniendo en cuenta las singularidades de los contextos educativos, haciendo de nuevo alusión a la escuela mixta como referente.

Otro discurso es el siguiente, referido a si el actual modelo educativo es coeducativo:

---

<sup>25</sup> Se refiere a elementos curriculares que describe la norma y que deben ser tratados en las programaciones didácticas.

<sup>26</sup> Esta maestra sabe dar una definición correcta de lo que es coeducación desde un enfoque teórico que no sigue del todo al argumentar sus respuestas.

Por supuesto que no, y así lo seguirá siendo. Porque interesa. El capitalismo cognitivo. EsoO que hablan de la mercancía del conocimiento. Considera que es necesario que siga siendo el modelo androgénicoO, centroeuropeoO, lo típico. Tiene que ser así. La mujer en el mismo cargo va a seguir ganando menos que un hombre, siempre...con que a la globalidad, y a esta serie de señores les interesa que esto sea así. Les interesa que sigamos en el mismo bucle metidos (Entrevista, O.EF.1).

Llama la atención cómo se desplaza hacia un argumento más centrado más allá del contexto educativo, pero deja entrever que la educación es un pilar social que trasciende a un nivel macro. Pero aún más llamativa me resulta la respuesta de este mismo docente en relación a si está a favor de la escuela mixta.

¿A favor de la escuela mixta? No. A favor de la escuela coeducativa, no de la escuela mixta. La escuela mixta es otro rollo. Yo ya estuve en la escuela mixta, jajajaja yo nací en el año 72, ya en el 78 estaba en una escuela mixta. La escuela mixta es otro rollo. Yo quiero una escuela coeducativa, que está muy lejos de lo que seamos chicos y chicas compartiendo un mismo espacio. Eso va mucho más allá, pero bueno. Es lo que tenemos...SSS (Entrevista, O.EF.1).

Este docente refleja muchas peculiaridades, un discurso propio que denota un gran conocimiento de la norma y la teoría de la educación. No obstante, se posiciona en un punto en el que ve muy difícil la transformación hacia un modelo coeducativo.

Tras esta exposición de informaciones extraídas, por un lado, del material documental que disponemos, y de otro, de las entrevistas realizadas a los docentes especialistas en educación física, se evidencia que aunque a nivel formal en la normativa se establece que hay que asumir un modelo coeducativo, sigue habiendo cierta resistencia por desconocimiento, desmotivación y quizás poca implicación de las propias instituciones educativas en relación a que el profesorado haga esfuerzos por ir en esa dirección, además de denotar que el profesorado pudiera necesitar más formación de la que recibe. Este último aspecto no lo desarrollaremos porque forma parte de otra categoría<sup>27</sup>, que por su relevancia a nuestro juicio, será tratado más adelante.

No obstante, es común encontrar un discurso que podríamos llamar académico y políticamente correcto donde a cualquier pregunta en relación al tema objeto de estudio en esta categoría, aparecen respuestas espontáneas a la defensiva y a favor de dejar ver

---

<sup>27</sup> Categoría: "La formación del profesorado".



que el profesorado se implica en relación a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en la práctica no es real pues se siguen basando en voluntades que no van más allá de querer ayudar al alumnado a tener unos valores de respeto y quizás empatía.

#### ***4.1.2. “Dime cómo me hablas y te diré quién seré”***

El uso del lenguaje en nuestra vida cotidiana y, por ende en los contextos escolares, denota aún en la actualidad que continuamos perpetuando los estereotipos de género. Es por ello, que en esta categoría analizamos el lenguaje para ver cómo a través de lo que se dice, se contribuye a construir las identidades de las personas.

En esta línea, pudimos comprobar que tanto el profesorado como el alumnado utilizaban el término genérico masculino casi siempre, en cada una de las intervenciones que llevaron a cabo, y aunque las pocas veces que yo intervine enfatizaba el uso del lenguaje inclusivo, ningún interviniente varió su forma de expresarse.

Por ejemplo, cuando le pregunté al profesorado en qué consistía la educación física como pregunta introductoria de la entrevista y, para ver si maestros y maestras coincidían en su concreción, me respondieron:

Influye mucho a la hora de hablar, por ejemplo, siempre utilizando el género masculino. Yo creo que eso influye. El tipo también de cómo el lenguaje que utilizan a lo mejor los niños con las niñas si es diferente, también influye. Vamos en mi caso no no creo que sea así, pero, ni en la mayoría de compañeros, creo que no. Pero sí que es verdad que hay ciertas personas que todavía tienen eso arraigado. SSS (Entrevista, O.EF.3).

En transmitir valores a los niños (Entrevista, A.EF.2).

...transmito lo que me gusta a mí a los niños (Entrevista, O.EF.3).

De la misma manera respondió el alumnado, es decir, con el masculino neutro, e incluso como en la siguiente aportación refiriéndose una alumna a ella misma como “portero”.

Pues yo juego, y cuando me pongo de portero... (Entrevista grupal.C5.AA2).

Por otro lado, a lo largo de las entrevistas, los refuerzos negativos y la negación del estereotipo femenino se encuentran presentes, ya sea en forma de conocimiento de

resultados<sup>28</sup> o intrínsecamente dentro de las propias aportaciones de los sujetos informantes, aspecto que muestra como lo tienen interiorizado.

Por ejemplo, cuando en la entrevista grupal EG.C5. pregunto si prefieren un colegio donde haya niños y niñas juntas o prefieren colegios donde estén separados, responden:

me gusta juntos....porque las niñas son un poquito aburridas, aunque yo sea una niña...  
(Entrevista Grupal, C5.AA2).

a mí no me gusta esta ropa, a mí no me gusta esto, lo otro...osea, osea, ja ja...(imitando, a su juicio, cómo hablan sus compañeras) al referirse al estereotipo femenino como refuerzo negativo (Entrevista Grupal, C5.AO3).

Sí, porque los niños podemos ser más fuertes, por ejemplo... por ejemplo, si jugamos al fútbol, y algún niño se cae, no le duele, o no le dolería tanto como a una niña. Es que las niñas son un poquito más débiles (Entrevista Grupal, C5.AO2).

Aquí podemos apreciar cómo gracias al discurso que han interiorizado, el alumnado da por hecho que el estereotipo de género femenino es malo, débil, teniendo en cuenta que, ya de por sí, el uso de estereotipos puede dar pie a desigualdades.

Sin embargo, también se pudo escuchar discursos contrarios, como en la entrevista grupal EG.C3, en la que la alumna AA2 comentó, cuando pregunté si se disfrutaba más en las clases de EF si se era niño:

no, no porque, porque cada uno puede jugar a los deportes que más le guste y se lo puede pasar igual de bien. Por ejemplo a los niños les puede gustar el mismo juego que a las niñas y a las niñas lo mismo que a los niños (Entrevista grupal, C3.AA2).

En esta aportación la alumna no parece estar influenciada por el discurso tradicional que enmarca unos juegos para cada sexo, posibilitando que se pueda jugar con independencia del sexo<sup>29</sup>. A lo que, además, apuntó:

A ver, por que un niño te puede dar, por ejemplo, si quieres jugar al fútbol los niños te pueden enseñar más o menos, te puede aportar ideas, cómo jugar. Cuando un niño quiere saltar por ejemplo a la comba, po las niñas pueden ayudarle a él. SSS (Entrevista grupal, C3.AA2).

---

<sup>28</sup> Información que el profesorado da al alumnado sobre la actividad que realiza al final de su ejecución técnica, para que le ayude a modificar su acción hacia cómo debería hacerlo para que lo ejecute bien.

<sup>29</sup> En este caso, asumimos que no es el lenguaje el único aspecto que incide.

Por tanto, y aunque en esta alumna se puede apreciar cierta sensibilidad hacia la igualdad, en este caso, tiende a suavizar las relaciones entre ambos sexos pero dejando ver que claramente el fútbol es propio de chicos y la comba de chicas, evidenciando los estereotipos de género. Y, en este sentido, añade:

Que como sabe, diciendo que por ejemplo si queremos algo que te digo yo que sería un baile o si cree en algo como un elástico, la niña pueden enseñar a un niño por qué, porque son mejores que los niños en eso. Por ejemplo, los niños de nuestra clase no quieren jugar a esas cosas. Siempre quieren jugar al fútbol. Entonces cuando hay un niño que quiere jugar a la comba, como que las niñas lo tenemos más, le hemos aprendido mejón. Entonces hay veces que ellos se lían y nosotras como lo sabemos mejón, po le enseñamos (Entrevista grupal, C3.AA2).

No obstante, también encontré casos donde un alumno, por ejemplo, rompía el estereotipo de género tradicional, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Yo juego a las muñecas en mi barriada y no pasa nada (Entrevista grupal, C1.A02).

Po yo no, porque no tengo ninguna hermana (Entrevista grupal, C1.A01).

Ni yo tampoco tengo hermana y juego (Entrevista grupal, C1.A02).

Pues mi hermana aunque sea una chica, también le gusta los juegos de chicos y ve series también de chicos como Jaque el pirata, Las tortugas ninjas, Bob Esponja (Entrevista grupal, C1.A03).

La no de negación del estereotipo femenino, en clave de ridículo lo utilizaron en el centro 5 al decir:

osea, osea, me acabo de comprar un vestido super mono (Entrevista grupal, C5.A03).

Este tipo de comentarios fueron llevados a cabo a lo largo de la entrevista grupal 5 por este alumno para describir que sus compañeras eran una pijas y que las chicas solo piensan en eso y que pierden el tiempo en tonterías (así lo reflejé en las notas de campo tras varias intervenciones en este sentido).

En contraposición a todo esto, podemos encontrar en la legislación que uno de los aspectos donde se debe hacer hincapié es en el lenguaje, aspecto que en ninguno de los proyectos educativos aparece como una de las líneas de actuación pedagógica.

De las entrevistas se puede ver cómo los chicos usan como refuerzos negativos todo lo que tenga que ver con el estereotipo tradicional femenino, y que las chicas han interiorizado este tipo de discurso, de manera que toman como referente positivo lo masculino.

Este proceso de socialización del alumnado se lleva a cabo, en gran parte, mediante reproducción de las conductas que los adultos, que componen los contextos donde el alumnado vive y se desarrolla, llevan a cabo por lo que en definitiva no hacen más que perpetuar este modelo.

Es por ello que las iniciativas formales que aporta la legislación conforman, quizás hoy en día, el recurso por el que podamos transformar esta situación, teniendo en cuenta que –como veremos en la quinta categoría- la escuela y la familia deben girar en el mismo sentido para construir futuras generaciones más igualitarias.

#### ***4.1.3. “Las actitudes y expectativas de género. Relación profesorado alumnado”***

El profesorado se muestra al alumnado como un modelo a imitar en la mayoría de los casos. En este sentido, es sabido que en las edades donde contextualizamos nuestro trabajo, de 6 a 12 años, el aprendizaje se lleva a cabo según teorías conductistas por simple asociación de estímulo-respuesta y por imitación<sup>30</sup>, por lo que el profesorado se presenta como un modelo a imitar y, por tanto, en función de qué valores transmita, generará un determinado modelo de alumnado y de futuro sujeto que formará parte de nuestra sociedad.

Las actitudes y expectativas del profesorado fomentan la construcción de una identidad marcada por las propias concepciones e ideologías de los docentes. Si bien podemos afirmar que en la escuela se enseñan una serie de contenidos académicos mediante un currículum que podríamos llamar oficial, también debemos afirmar que se transmiten

---

<sup>30</sup> No quisiéramos omitir que si bien el aprendizaje en estas edades se da en torno a lo que nos explican las teorías conductistas en la mayoría de los casos, de la misma manera comienzan a llevarse a cabo aprendizajes simultáneos mediante aprendizajes en los que se basan las teorías cognitivas, donde el referente más importante en relación a la educación física lo encontramos en Marteniuk.

otros aspectos, vinculados a lo que podríamos llamar currículum oculto, y que en la mayoría de los casos se transmite sin que el profesorado se lo proponga.

Consecuentemente, el profesorado y el alumnado generan una relación desigual de poder donde, ambos influyen de manera recíproca, es decir, el profesorado influye en el alumnado y al revés, pero donde el profesorado se posiciona como referente y autoridad.

En este sentido, un primer aspecto a tener en cuenta es la influencia que tienen las actitudes y las expectativas en la construcción del alumnado. A lo que la maestra señala:

Hombre, yo creo que sí. Está el efecto Pigmalión. Es, tú proyectas lo que quieres sobre alguien, y sobre todo los niños que son a estas edades tan manipulables entre comillas. Que son esponjas. Entonces, depende mucho de cómo tú lo trates, depende muchísimo, para que el niño tome esa motivación nuestra o no, SSS. Pero a estas edades es muy importante. Entonces, de cómo tú los mimes, de cómo tú los, les sepas dar su progresión para que el niño llegue al objetivo que tú quieres, o por lo menos llegue a un objetivo mínimo. SSS. Y depende mucho de lo que tú creas en él para que él crea, porque es verdad que muchos niños vienen con la autoestima muy baja, ya de por sí, porque se creen que, se ven ellos mismo como muyY frustao al no poder llegar a ciertas habilidades que otros compañeros llegan de manera natural. Entonces ahí sí es muy importante lo que tú le puedas transmitir a esos alumnos (Entrevista, A.EF.1).

En este caso, la maestra lo ve más como una estrategia para que el alumnado mejore en relación a sus capacidades físicas que como un medio para cambiar comportamientos en relación al género, ya sea de manera voluntaria o involuntaria como efecto del currículum oculto.

En una línea similar podemos encontrar a otra maestra, que si bien usa el refuerzo positivo para mejorar las capacidades físicas del alumnado, tiende a hacerlo siempre sobre aquel alumnado que considera que está en situación de desventaja por considerar, la maestra, que la actividad en concreto es propia del sexo contrario al alumnado a quien refuerza.

SSS. mmm, los niños reproducen modelo en la familia y en la escuela...SSS hombre, por mi parte, el trato que yo tengo hacia los niños, yo igualo a un chico y una chica. No sé, es que yo creo que SSS. Yo que sé. Yo creo que no. SSS. Vamos a ver. Si yo pongo un juego, queE estamos hablando...lo del zigzag que puse antes, venga a hacer zigzag,

un circuito sobre eso. Yo valoro quizás más a una chica que a un chico. ¿Por qué?. Porque a lo mejor yo veo que ese juego está más orientado al chico. Entonces el chico me lo hace bien, y digo ¡vale, bien, bien, estupendo!. Y si yo veo a una niña que ¡ofu seño que a mí no me sale!, yo le ánimo, ¡venga que sí, que tú sabes, que tú puedes!. Quiero decir, que refuerzo positivamente cuando considero que esa actividad es más propia de chicos que de chicas. Igual que el baile, pero al revés. Ahora estamos con los bailes de fin de curso, y por ejemplo, el niño que tú antes has visto y que te dijeE, el de la camiseta naranja, que ese no quiere bailar. Po quillo, por lo menos con que me haga un movimiento, ti ti tí, ya le estoy diciendo... ¡díoO pero si te sabes mover quillo!, ¡mira lo bien que lo haces!. Eso es lo que intento hacer. SSS (Entrevista, A.EF.2).

A la luz de estas aportaciones se aprecia de nuevo que la maestra lo usa como refuerzo sin contemplar que las actitudes pertenecientes al currículum oculto también transforman las conductas del alumnado. Por tanto, en ninguno de los dos casos se es consciente de eso.

No obstante, y en un sentido diferente, nos encontramos a uno de los maestros que nos dice:

SSS. Yo creo que sí. Yo creo que sí. Que influye. Si nosotros de verdad hiciésemos un trabajoO de género fuerte mmm, la sociedaAd tenía que haberlo reflejado, por fuerza. O sea, cuando un gobierno quiere un tipo de votante, un tipo de persona lo hace a través de las normas o de las leyes educativas, ¿no?. Pues entonces lo mismo, si nosotros potenciásemos ese tipo de historias en nuestros centros, la sociedad sería mucho más beligerante, con respecto a acosos de chilcas... claro que sí, se vería. ¿Sabes lo que te digo?. Las propias mujeres asumirían un rol diferente fuera de. Una vez que llega a un determinado sitio, ellas asumen ciertas cosas, porque es que es lo que ha pasado toda la vida. Siempre estamos en lo mismo. Es, como es lo que ha pasado toda la vida, pues esto es lo normal. Reproduce el arquetipo de género (Entrevista,O.EF.1).

De esta manera, el maestro muestra su opinión diciendo que las expectativas y las actitudes influyen en el alumnado, pero deja ver que no se hace adecuadamente, porque se vería. En este sentido, deducimos que el maestro deja ver que se necesita más formación y más intencionalidad por cambiar las cosas, pues se podrían utilizar las actitudes y las expectativas como herramientas, pero no se hace, con lo que se contribuye a seguir reproduciendo un arquetipo social concreto.

En las entrevistas grupales, esta categoría fue abarcada a través de tres preguntas. Por un lado, les preguntamos sobre si influía que el profesorado fuese mujer u hombre, y si era así, en qué; por otro lado, en relación a si pensaban que los maestros valoraban más a los chicas o a los chicos en educación física, si las maestras valoraban más a las chicas o a los chicos, y por qué; y por último, si el profesorado suele esperar más de los chicos en educación física, y que por qué pensaban eso.

En general, todos los grupos respondieron diciendo que era igual que tuviesen un maestro o una maestra, que esperaban lo mismo del alumnado, o que todo el profesorado esperaba lo mismo de todo el alumnado. Sin embargo, si profundizamos en el análisis de sus aportaciones, podemos encontrar respuestas en diferente sentido como ocurrió en la entrevista grupal del centro C5.

Es verdad, la maestra Eva, nos quería más a nosotras que a ellos, y nos llevábamos todo el día bailando (AA3).

Era tó aburrido (AO3).

Pero vosotros cogíais la pelota y hacíais lo que queríais [...] Sí, porque la maestra Eva nos quiere más a nosotras, porque nosotros bailábamos y ella nos hacía caso... (AA1).

En esta ocasión se puede apreciar cómo la maestra que tenían, antes del docente que actualmente era su especialista de educación física, trataba de manera diferente al alumnado, en este caso en detrimento de los alumnos. Este hecho quedó claramente reflejado, y así queda recogido en el cuaderno de notas donde anoté que tanto alumnos como alumnas están de acuerdo en esta apreciación y en que era una práctica habitual de esta maestra que tuvieron el curso anterior.

Si atendemos a la respuesta del alumno AO3, nos damos cuenta cómo la desmotivación del alumno era evidente cuando dice “era tó aburrió”, por lo que interpretamos que sí que influye la actitud y las expectativas en el alumnado. De hecho, y así queda recogido en el cuaderno de notas, los demás alumnos al escuchar lo que decía su compañero asentían con la cabeza dándole la razón.

Otro ejemplo, pero en detrimento de las alumnas es cuando en la entrevista grupal EG.C3, se dice:

A veces sí. Por ejemplo estábamos aprendiendo los pasos para el baile, po casi siempre pa poner un ejemplo, casi siempre saca a un niño nunca saca a niñas es como que nosotras vemos de que a lo mejor los niños bailasen mejor (AA3).

Siempre cuando tenemos que ensayar algo de piruetas o algo de eso siempre saca niños pero en las elásticas sacan a las niñas (AO2).

En este caso, además, vincula los estereotipos a las expectativas, porque se espera que las piruetas las hagan como los chicos y la elástica como las chicas, a lo que concluyen:

Yo creo que lo más importante es que lo haga bien, no que sea un niño o una niña... (AA1).

Yo he visto muchas veces al profesor de EF, que por ejemplo, mmm estaba haciendo una amiga mía un paso y estaba haciendo un amigo mío otro, y yo he visto que a mi amiga le ha salio mejo pero como que nunca quiere saca a niña, ha sacao al otro, cuando el otro le sale peor, entonces... (AA3).

Tras estas aportaciones, podemos ver como el alumnado critica claramente el trato desigual que el profesorado a veces ejerce. No obstante, también obtuvimos respuestas en sentido diferente como las de la entrevista grupal EG.C1:

El otro día, por ejemplo, teníamos que hacer una cosa, y había que sacar colchonetas y Cristina nos dijo... por ejemplo, a mí me dijo que era una de las más fuerte de la clase, y a Miguel Ángel también (AA2).

En este caso se reforzaba tanto a chicas como a chicos en un aspecto vinculable al estereotipo y a lo que se espera de la masculinidad, la fuerza claramente, por lo que en este caso las expectativas que generó la maestra eran iguales en chicas y chicos, aun siendo un contenido curricular muy masculinizado socialmente.

Este hecho se presenta como de vital importancia, ya que las expectativas y las actitudes del profesorado deben ser igualitarias, pues de no ser así podría seguir generando desigualdades. La visibilización de este aspecto, por lo que se daría cuenta y se actuaría en consonancia, debe ser entrenada por parte del profesorado y por este particular la siguiente categoría objeto de estudio es precisamente el análisis de la formación del profesorado.



En este mismo sentido debemos asumir que este enfoque debe trascender y salir del contexto escolar, pues no olvidemos que lo que se aprende en la escuela sirve para prepararnos en nuestro día a día en sociedad y, por tanto, tratado también desde las familias, por lo que la última categoría de estudio que planteamos es precisamente esa relación familia escuela.

#### ***4.1.4. “La formación del profesorado”***

El papel del profesorado como agente de transformación es un elemento importantísimo, muestra de ello es que se creó la figura de un coordinador o coordinadora en coeducación en todos los centros educativos escogido de entre todo el equipo docente.

Asumir esta labor implica que el profesorado cuenta con una formación adecuada para así poder afrontar la tarea. Pero, ¿qué opinión tiene el profesorado sobre la formación en materia de igualdad y de coeducación?

A la luz de la información disponible a partir de las entrevistas realizadas al profesorado, puede decirse que con carácter generalizado no han recibido formación alguna, tanto si nos referimos a su formación para la obtención de la titulación de Magisterio, como en relación a la formación permanente como profesorado en ejercicio.

En este sentido, señalaremos algunos ejemplos:

SSS. Creo que no. Creo que no. Está totalmente, no sé si decir normalizado, o no hay suficienteE. Vamos ¡yo no veo suficiente preparación ahora! O no he tenido la suerte de recibirla. No sé si ahora hay más cursos. Yo no tuve a la mano ese tipo deE, en mi facultad no había. SSS (A.EF.1).

Yo creo que no. Y además son muy susS.. En magisterio estaba muy orientado a deportes de chicos, digamos así, que las niñas, cuando hacíamos esto por ejemplo, fútbol y baloncesto por un lao, no sé qué. Era como, ¡venga y las chicas, ¿a qué queréis jugar?. No entraba dentroO, ¡venga chicos, vosotros a fútbol! ¡las chicas!, ¿a qué queréis?. Espérate. Nosotros ¿qué?, ¿que no podemos jugar al fútbol?...yo creo que en la facultad eso noO. En la facultad de Cádiz no. SSS (A.EF.2).

No. De hecho en la facultad, mmm, no recuerdo haber tratado el tema, salvo a lo mejor de forma puntual en alguna asignatura, pero...y siempre con maestras como profesoras (O.EF.3).

Por tanto, el profesorado tiene bastante claro que no han recibido una formación adecuada en género. Sin embargo, en relación a la formación permanente del profesorado, parece que desde el Centro de Profesorado<sup>31</sup> (CEP) tampoco se ha facilitado una formación, como lo evidencian los siguientes testimonios:

Sí, hice un curso. Pero fue un cursoO de estos a distancia. Que tiene su importancia pero no es lo mismo, noO, es diferente cuando haces un curso presencial o en fin... denota el poco peso que se le da. Es como una cosa de paso. Ya tú tienes que hacer un trabajo a nivel personal. SSS (A.EF.1).

yo cuando empecé a trabajar ya estaba en marcha el Plan de Igualdad, y ya los cursos que se habían hecho, eEh que habían hecho en general con el profesorado no lo llegué a ver. Y luego, en la formación de los CEP, la que te ofrecen, mmm, al menos no he visto yo mucho... no he visto yo ningún curso de género. De cómo trabajar eso. Normalmente en lo que se centran todos es en el tema de las TICs, y poco más, vamos. Pero de género así, no recuerdo haber visto ninguno. SSS (O.EF.3).

Salvo un curso que hice deE idiomas SSS. Que el profesor sí hacía un poquito de hincapié en eso a veces. Sobre todo con el tema del lenguaje. Claro, al ser inglés. PeroO poco más. Vamos me acuerdo de este profesor. Nos habló de que había grupos que se estaban quejando de que en inglés el masculino y el femenino son comunes, por ejemplo, en las profesiones, aunque no en todas, por ejemplo, actor y actriz que sí se diferencian. Y hay gente que se estaba quejando, peroO pocas cosas, y así puntualmente (O.EF.3).

En relación a estas cuestiones, el maestro O.EF.2, aporta esta consideración sobre la inadecuada formación del profesorado, basándose en que esta “problemática”, como él la llama, no se tiene en consideración o no se valora todo lo que se debiera.

No es buena... A lo mejor los profesores todavía... no somos consciente de la problemática que eso crea en los centro aunque intentemos ir por ese camino todavía no somos conscientes, yo creo que la formación debería también ir mucho en ese sentido en muchas parte. Hay cursos de, de unidad, de, cursos de pizarra digitales pero

---

<sup>31</sup> Centro de Profesores encargados de la formación permanente del profesorado en activo a través de la administración pública.

realmente no hay cursos que, no hay curso que, que digan bueno vamos a trabajar porque es una problemática, que actúen directamente sobre el alumnado o que intentemos ser mejores a la hora de llevar un grupo de alumnos o de alumnas, sabes, de hecho, no hace mucho tuvimos aquí a una compañera también de la facultad que hablaba de, no del, ¿cómo era el curso?, sobre la diversidad en el sexo diversidad sexual y cómo eso afectaba en los alumnos. Y coincidimos tanto, vamos compañero de aquí, como el director, como a muchos que nos hicieron la encuesta, en que no se trabaja lo suficiente, no se trabajaba lo suficiente y no somos conscientes realmente de qué es un problema así que la formación me parece insuficiente (O.EF.2).

Su aportación parece apuntar claramente a que en educación no se valora lo suficiente la necesidad de trabajar con perspectiva de género. Y en esta línea, el docente nos da a entender que es algo generalizable a la comunidad educativa y forma parte de nuestra sociedad; además muestra cuán importante es trabajar coeducativamente pues, como veremos en la siguiente categoría, el “problema” que él describe trasciende más allá de los muros del colegio proyectándose hacia las familias, el día a día y la sociedad.

Por otra parte, y tras revisar los Proyectos Educativos<sup>32</sup> pude comprobar cómo desde los centros educativos en los que llevamos a cabo las entrevistas no se fomenta o contempla hacer ningún curso en materia de género, y por tanto tampoco se tiene en cuenta lo que establece el II Plan Estratégico de Igualdad en Educación, que indica que han de realizar medidas, como: “2.3. Impulsar actuaciones para la sensibilización y la formación en materia de igualdad, coeducación y prevención de violencia de género para la comunidad educativa”, y desarrollar planes de actuación: “2.3.1. La Consejería competente en materia de educación asegurará que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado incluya entre sus estrategias la formación en materia de igualdad de género y prevención y erradicación de la violencia de género, incluyendo la eliminación de actitudes y prácticas discriminatorias basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual o expresión de identidad de género”.

De nuevo debemos poner de manifiesto que si bien algunos aspectos de este plan estratégico no se están llevando aún a cabo puede deberse a que es de reciente aparición.

---

<sup>32</sup> Material documental que expuse en el punto correspondiente.

No obstante, e independientemente de lo que establece este plan estratégico, todos los centros educativos deben incorporar en el Proyecto Educativo, en su punto K<sup>33</sup> “Formación del profesorado”, las líneas estratégicas que se van a desarrollar<sup>34</sup>, y porque además, y sobre todo, la coeducación no es un asunto reciente.

De hecho, la incorporación de temáticas de formación del profesorado tiene establecida pautas de actuación, por lo que en la práctica y en el día a día de los centros educativos la elección de las temáticas a trabajar en la formación permanente para el profesorado de un centro comienza mediante una consulta por check list al profesorado, gracias al cual se recogen por mayoría las necesidades y los intereses del equipo docente del centro, que unido a las necesidades o carencias que se detecten de la Memoria de Autoevaluación del centro, determinarán qué líneas se escogerán para la formación del profesorado.

Esto se debe reflejar en consonancia con los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar, como aparece en el artículo 21a del anteriormente citado decreto 328/2010.

En definitiva, el trabajo que realizan los docente puede ser crucial para transformar la sociedad hacia una más igualitaria y justa, pero para ello, además de disponer de mecanismos legales que ayuden en el proceso, necesitamos visibilizarlo y disponer de voluntad de cambio, que interpretamos que puede venir precisamente a través de la formación que el profesorado tenga en materia de género tanto desde la Facultad de Ciencias de la Educación, como de los planes de formación del profesorado a través de los Centros de Profesorado.

#### ***4.1.5. “Escuela y Familia. ¿Unidos o separados?”***

La relación con las familias se está convirtiendo cada vez más en un factor importantísimo en la educación del alumnado. Esta relación puede llegar a ser desde una

---

<sup>33</sup> Como se recoge en el DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

<sup>34</sup> Como se recoge en la Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

mera cuestión informativa hasta una vinculación más arraigada como es el caso de las comunidades de aprendizaje<sup>35</sup>.

Tradicionalmente, las familias han jugado un papel determinante en lo referente a la educación de sus hijos e hijas, de hecho hace años padres y madres depositaban toda la confianza en los docentes.

En la actualidad, este proceso se ha invertido o ha tornado negativamente, pues se cuestiona en todo momento al docente y al sistema educativo. Ambos se encuentran muy devaluados por la opinión pública, debido quizás a la política actual sobre educación y a los propios docentes que no hemos sabido combatirlo.

La realidad actual denota que familias y escuelas necesiten establecer un espacio de diálogo y encuentro donde aunar responsabilidades y participación por el bien de la sociedad en su conjunto.

Uno de los aspectos que se deben tener en cuenta es la perspectiva de género dado que afecta a todas las facetas y a los contextos de la persona.

Es por ello que a lo largo de las entrevistas pudimos ver cómo las familias siguen fomentando la reproducción de un modelo estereotipado de persona que dista de lo que se pretende con el modelo coeducativo.

Ejemplos de lo descrito podrían ser:

nos podemos agarrar a que realmente aunque pensemos y consideramos que no es así, muchos de nosotros tenemos que estar digamos darle la razón a los padres, es decir fuera de la problemática de lo que es el colegio en sí tenemos que decir bueno aunque yo tenga esta idea pero desde la familia me están marcando otra y dices tú mejor no entrar en, en ese tipo de polémica, y por eso digo que desde la familia cuando tú vas a preparar cualquier actividad pública, no, donde los padres son partícipes de lo que hacen los niños, mmm, he tenido y tenemos la experiencia de que los padres te comunican que su niño o niña no va a participar en ese tipo de actividad porque considera que no es de su sexo (O.EF.2).

De esta información interpretamos que el profesorado está sujeto a fuertes presiones familiares que obliga a parte del profesorado a llevar a cabo una educación sin

---

<sup>35</sup> Siguiendo a Ramón Flecha (2015) podemos entender que son, un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos.

perspectiva de género por miedo a represalias. Este hecho, que pudiese ser aislado, fue descrito y anotado también en el las notas de campo<sup>36</sup> como habitual, sobre todo en los centros de zonas más deprimidas o con alto nivel de exclusión social.

De hecho, el profesorado tiene muy claro que el sexismo forma parte de la manera de entender la familia tipo, y así lo comento el mismo docente cuando afirmó:

[...] ya viene arraigado, pero ya es por la cultura de la familia (O.EF.2).

De la misma forma, podemos encontrar cómo las familias influyen en relación a los juegos que deben jugar sus hijos e hijas, como por ejemplo cuando una maestra nos comenta:

ellas mismas también lo orientan al sexo masculino. El fútbol, orientado al fútbol. Pero más que na es la familia también, ¿no? Tiene un papel importante en esa parte. SSS (A.EF.2).

De esta forma, la maestra infiere que las familias perpetúan los roles de género y clasifican cosas de niños y cosas de niñas, aspecto que luego interioriza el alumnado y reproduce en la escuela y en su contexto social, como la maestra dice textualmente:

los niños reproducen modelo en la familia y en la escuela (A.EF.2).

En este mismo sentido otra maestra nos dice:

Yo veo muchos niños aquí que **hablan en bocas de sus padres**. Porque ya no es la primera vez que...una alumna en prácticas que tuve. La hizo a nivel de clase<sup>37</sup>. Le preguntó a los niños un poco, un test y tal, y del tirón se veía que siempre los dos mismos niños eran los que saltaban con cosas de... ¡pero es un juego de niñas! ¡pero eso es tal!. O sea, la teoría se la sabían muy bien, de todos tenemos que jugar con todos, que todos somos iguales, y eso es lo que parece que nos enseñan que es lo que debe ser, en la escuela, o en la sociedad. Pero, de manera pragmática, a la hora de la verdad, en su casa, él sigue diciendo ¡pero en mi casa el que lava los platos es mi madre y mi padre tal! ¡y mi padre dice queE si haces esto eres mariquita! o ¡esas son cosas de niñas!.

---

<sup>36</sup> Nota de campo: El docente expresa tanto verbal como gestualmente que se ha encontrado con padres que violentamente han informado al profesorado que sus hijos, sobre todo, no desarrollarían un actividad en concreto por considerarla afeminada. Aspecto que consideraban intolerable. Es más, estarían pendientes de que no lo hiciera (7/5/2016).

<sup>37</sup> Una alumna en prácticas de la Universidad de Cádiz hizo un cuestionario en relación a cómo influía en la socialización del alumnado lo que se aprendía en la escuela y con la familia (así quedo recogido en las notas de campo tras preguntarle a la maestra de manera informal a parte de la entrevista).

Entonces el niño tiene esa doble moral entre comillas, fff, se entrelaza un poco esto (A.EF.1).

Por otro lado, la misma maestra nos da claves que pueden ayudar a paliar este problema y tratar la perspectiva de género, y generar un vínculo entre escuela y familias, cuando dice:

Partiendo de eso, o sea, hacer un trabajo que sea intentar romper la psicología propia, porque es que donde empieza el problema es en la mente de los niños. Ya sea del niño, del padre o de quien sea. Empieza en la mente. Tú puedes poner los libros con ropa de chico o chica o tal o juegos, pero lo importante es que empiece a cambiar las mentes. Y también deberíaA, yo creo que sería muy importante una **escuela de padres** en ese caso. Que se tratara dentro de la escuela de padres, que se hacen en muchos colegios y demás, pero como algo necesario. Porque es que tú puedes estar trabajando con el niño 5 horas o 4 horas, pero es que el niño después con quien convive es con su caAsa y se nota mucho lo que traen de fuera (A.EF.1).

Esta estrategia (escuela de padres) es conocida por la comunidad educativa, pero de nuevo nos encontramos con que este tipo de iniciativas deben contar con la afortunada suerte de que desde los órganos de dirección de los centros se lleve a cabo y, más concretamente, que traten este tipo de temas<sup>38</sup>.

Es por ello que interpretamos que en este punto confluyen la necesidad de formación del profesorado, familias, alumnado y, en general, toda la comunidad educativa, para que se gire en torno a una misma iniciativa de escuela coeducativa que se presente en concordancia con lo que la legislación establece en relación al género.

En los Proyectos educativos de los centros donde realizamos las entrevistas, pudimos encontrar iniciativas donde se incorporaba una escuela de padres y madres, pero no sabemos si uno de los temas que se han tratado en este curso escolar gira en torno a algún tema relacionado.

La preocupación por vincular familias-escuela se deduce de estos documentos, pero de nuevo no se especifica que dentro de esa relación se traten temas como el lenguaje, el sexismo, las expectativas de éxito, la diversidad sexual...por lo que interpretamos que

---

<sup>38</sup> Las escuelas de madres y padres se suelen utilizar para trabajar en talleres posibles ayudas en lengua y matemáticas, debido a que aún podemos encontrar contextos educativos donde los familiares no cuentan con formación académica.

todo depende de voluntades e iniciativas aisladas que dependerán de que por suerte algún componente de la comunidad educativa lo proponga.

Así es evidente la importancia que tiene la participación de las familias en las escuelas, por tanto, de manera que éstos se sientan acogidos y que se les tome en cuenta; en consecuencia es muy necesario la formación del profesorado y futuros maestros y maestras, no solo en género, sino en cómo afrontar la participación de las familias en la escuela, cómo facilitarla, cuál debe ser su actitud...

Para Domínguez (2010) la educación es cosa de todos, por lo que todos debemos hacerla posible y satisfactoria.



## **5. CONCLUSIONES**

Si cada persona hace por recordar cuando estaba en el colegio y participaba en las sesiones de educación física, podrá recordar múltiples ejemplos del uso del lenguaje en detrimento de las mujeres, de cómo los docentes usaban como ejemplo mayoritario a chicos o cómo se ridiculizaba acciones comparándolas despectivamente con acciones estereotipadas femeninas.

En este sentido, y aunque ha pasado ya tiempo desde que, en mi caso, dejé de asistir al colegio, he de reconocer que he llegado a pensar que quizás algo habría cambiado. Nada más lejos de la realidad, pues a través del lenguaje y las acciones, cada persona expresa realmente lo que piensa y es, y aunque a veces se intenta ser cordial e igualitario, podemos comprobar tras llevar a cabo grabaciones o entrevistas, como es el caso, que no se ha cambiado tanto.

Este hecho parece contradictorio, ya que disponemos de leyes que discurren en otro sentido, y sin embargo, tras analizar los datos que hemos obtenido interpretamos que aunque desde la legislación se impulsen medidas y actuaciones que incluyan un lenguaje inclusivo y no sexista, y en general una educación con perspectiva de género, en la práctica de nuestra actualidad educativa esto no se lleva a cabo, por lo que en consecuencia seguimos viendo cómo el alumnado y el profesorado sigue reproduciendo un modelo estereotipado y patriarcal que actúa en detrimento de las mujeres y que fomenta la construcción de una sociedad desigualitaria y discriminatoria en el transcurso de su día a día.

Por todo ello, interpretamos que en la cotidianeidad de los centros educativos se respira una doble perspectiva. Una idílica donde alumnado y profesorado parecen responder tras ser preguntados con respuestas propias de una escuela coeducativa en primer momento, pero que luego parece desdibujarse tras argumentar sus respuestas.

También hemos comprobado cómo el alumnado se da cuenta perfectamente de lo que se espera que sean y, son capaces de sentir frustración y desmotivación evidente, aun cuando el profesorado en algunos casos no es capaz de percibirlo. Por tanto las expectativas y actitudes del profesorado y alumnado son vitales en los proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así el profesorado debería tener en cuenta que no solo enseña contenidos académicos que aparecen de manera preceptiva en la normativa vigente, sino que además es transmisor de un currículum oculto que también se mostrará al alumnado, de manera que nada se puede dejar a la improvisación a la hora de programar por parte del mismo.

No obstante, y aun teniendo en cuenta lo descrito, siempre se mostrarán valores propios en apreciaciones derivadas de una impronta lógica en el día a día, por ello la formación de profesorado juega un papel fundamental y debe girar en torno a una perspectiva de género que se antoja imprescindible.

No olvidemos que lo que ocurre en la escuela es un reflejo de la sociedad y por ello es necesario educar en igualdad desde los centros educativos para que trascienda más allá de la escuela y se puedan consolidar espacios de paz. Además, existen proyectos a los que se pueden acoger los centros educativos donde se lleva implícita la perspectiva de género como valor democrático propio de la cultura de paz y la no violencia, pero ¿por qué no se camina en este sentido?

Hoy en día tanto las escuelas como las familias reclaman apoyo y colaboración mutua, pero es difícil de realizar en la práctica, puesto que existen horarios contrapuestos que dificultan el tener tiempo y además no siempre los padres están dispuestos o al contrario, los docentes no siempre están abiertos a esta colaboración.

Esta relación se convierte hoy en día en un pilar muy importante para la eficacia y para obtener respuestas positivas en relación al desarrollo educativo y personal del alumnado. Se ha demostrado que en caso de no existir esta cooperación, el alumnado tendrá más problemas en su evolución escolar y se producirán muchas limitaciones, y por el contrario, si se da esta cooperación adecuada, el alumnado evolucionará satisfactoriamente.

El punto de encuentro entre el profesorado y las familias, es evidente, son los niños y las niñas. Es por ello que se necesita entender la escuela en su conjunto, en su totalidad: como espacio de formación de personas sociables, cultas, activas y participativas en la sociedad. La clave para generar este punto de encuentro podría ser la de hacer ver la importancia de que la familia participe en la educación escolar de sus hijos e hijas, y que sin dicha colaboración se está afectando de manera notable a su desarrollo global e integral.

Para Domínguez (2010), el centro debe provocar el interés de los padres y las madres en conocer el Proyecto Educativo del centro, para entender los valores que imperan en él y cómo se lleva a cabo la práctica a lo largo de la vida diaria. Para que este punto de encuentro sea real en la práctica, es necesario movimientos por parte de la escuela que deben ser capaz de conseguir relaciones de participación, cooperación y formación con respecto al alumnado y las familias. Y el movimiento por parte de los padres y madres para comprender de manera global su influencia en los procesos de aprendizaje, en la transmisión de valores y en las relaciones humanas.

La misma autora describe la importancia de tener en cuenta una serie de aspectos basándose en lo descrito por Macbeth (1989):

- ✓ Los padres son los responsables, ante la ley, y por tanto, clientes legales de los centros a los que le deben exigir.
- ✓ El profesorado y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar.
- ✓ La educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal, y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.
- ✓ El profesorado debe velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones.
- ✓ Las familias deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en la escuela sobre su funcionamiento y organización, a través de sus representantes elegidos.
- ✓ Esta interacción facilita al profesorado conocer mejor a su alumnado, el entorno familiar y las amistades que le rodean, y al contrario, los profesores pueden informar a la familia sobre características de sus hijos e hijas, por lo que su relación es vital.

Por todo ello concluimos que la relación entre familia y escuela, sumado a la propia necesidad de una educación y un sistema educativo coeducativos, son la piedra angular para la transformación que la sociedad necesita hacia espacios con perspectiva de género reales y no solo formales. No obstante, aún queda trabajo por hacer.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Angulo Rasco, J. Félix y Vázquez Recio, Rosa (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En Vázquez Recio, Rosa y Angulo Rasco, Félix (Coords.), *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp.15-51). Archidona: Aljibe.
- Baños Gil, Inmaculada (2010). El efecto pygmalión en el aula, *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9.
- Bartolomé, Margarita (1980). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En Abad, M.L. y otras. *Género y educación: La escuela coeducativa* (pp.37-45). Barcelona: Graó.
- Blández Ángel, Julia (2010). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez Sánchez, Domingo (2006). *La educación física*. Barcelona: Inde.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao.
- Bravo Berrocal, R. (1995). *La educación física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- Cagigal, José María (1984). ¿La educación física ciencia?. *Educación física y deporte*. Mayo-diciembre, 49-58.
- Contreras Jordán, Onofre (2009). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Domínguez Martínez, Sofía (2010). *La educación, cosa de dos: La escuela y la familia*. Federación de enseñanza de CCOO de Andalucía.
- Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Fernández Valencia, Antonia (2006). La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades. En Morant, Isabel (Dir.), *Historia de la mujeres en España y América Latina III* (pp. 427-453). Madrid: Cátedra.
- Flecha García, Consuelo (2004). Las mujeres en la historia de la educación, *Revista de educación-Universidad de Huelva*, nº 6, 21-34.
- Flecha García, Consuelo y Núñez Gil, Marina (2001). *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, Milagros y otros (1994). *La coeducación en educación física*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, Judith. y LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerra García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En Flecha, C. y Núñez, M. (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 133-140). Sevilla: Secretario de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Andaluz de la Mujer (1993). *La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer-Consejería de Educación y Ciencia.
- Le Boulch, Jean (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Le Boulch, Jean (1993). Psicocinética, educación y APS (Actividad física y deportiva). *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*.

Argentina: Universidad de la Plata, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

López Estévez, Roberto (2012). La coeducación en el área de educación física: revisión, análisis y factores condicionantes. *EFDeportes.com*, Revista Digital, nº 169, 1-13.

Marín Jiménez, Manuel Jesús (2007). Género y formación del profesorado. *Andalucía Educativa*, nº 64, 31-33.

Melcón Beltrán, Julia (1992). *La formación del profesorado en España 1837-1914*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

Méndez Suárez, María (2007). Mujer, deporte y violencia. Estética y participación. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física, <http://www.uibcongres.org/congresos/ponencia.ct.html?cc=84&mes=22&ordpon=5> [consultado 31/05/2016]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013-2014). *Datos básicos del sistema universitario Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Organización Mundial de la Salud (2016). Actividad física, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/> [Consultado: 09/07/2016].

Pérez Zafra, Elena (2010). Coeducación. En Jiménez Moreno, José Manuel (Coord.), *Fundamentación y didáctica de los ejes transversales* (pp. 63-98). Logoss.

Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 14 (53) 1-21.

Ramos García, Joaquín (Comp.) (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla: M.C.E.P.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.

Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

- Sáenz-López Buñuel, Pedro (2002). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sandín Esteban, M. Paz (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Saraví, Jorge Ricardo (1995). Hacia una educación física no sexista. *Educación física y ciencia*. 1, 32-39.
- Scharagrodsky, P. Ariel (2001). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género, *Nómadas* (Col), 14, 142-154.
- Simón, M. Elena (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En Blanco, N. (coord.), *Educación en femenino y en masculino*. (pp. 59-70). Madrid: Akal.
- Simón Rodríguez, M. Elena (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez Domínguez, M. Carmen (2015). *La historia de las escuelas femeninas de Cádiz en el siglo XIX*. Tesis Doctoral: Universidad de Cádiz.
- Vázquez Gómez, Benilde y otros (2000). *Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez Recio, Rosa (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio, *Forum: Qualitative Social Research*, 15, 2, Art. 10, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2150/3665> [Consultado: 05/07/2016].

## **Legislación**

Constitución Española de 1978. (B.O.E., nº 311.1 de 29 de diciembre de 1978).

Ley Orgánica de Educación. Ley 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (B.O.E. nº 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Ley 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007).

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (B.O.J.A., nº 60 de 27 de marzo de 2015).

II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. (BOJA nº 41 de 2 de marzo de 2016).



## **7. ANEXOS**

### **7.1. ANEXO 1: TRANSCRIPCIONES**

#### **Transcripción entrevista A.EF.1:**

**I:** Eres maestra de EF. ¿Qué significa para tí?

**A.EF.1:** SSS. pueEs el significado ya no solo como docente sino como de mí misma es la responsabilidad, el tener queE que impartir unos conocimientos ya no tanto a nivel académico, que es lo que sería la docencia en general, sino ya dentro específicamente dentro de la EF, lo que hablamos del currículum oculto. O sea, esoOs conceptos, esas ideas que tienes, que tú trasmites sin querer a la hora de hacer una clase de EF, que es mucho más complicada, de algún modo de decirlo, a ese nivel que una clase normal de cualquier tipo deE asignatura diferente que necesite un aula y unos niños sentados, ¿no?.

**I:** Vale. YY, ¿consideras que significa lo mismo EF para una maestra que para un maestro?

**A.EF.1:** SSS. Debería de significar lo mismo. Supongo que dependiendo de la edad, de la cultura ya, del bagaje personal de cada profesor, de su generación, pues significará una cosa u otra. Y no obligatoriamente, pues que sea chica va a ser más feminista o más equilibrao que el que sea chico, porqueE se han visto casos dispares. Por tanto no creo que tenga que ver, no creo que tenga que ser algo definitorio. SSS.

**I:** Aja. Bueno, el tema como ya te he comentado antes es un estudio de las clases de EF desde la perspectiva de género. Relacionado con esto y con el concepto de educación encontramos la coeducación. ¿Qué es para ti coeducación?

**A.EF.1:** Coeducación, ¿dentro del área de EF? ¿o en general?

**I:** En general.

**A.EF.1:** Desde cualquiera de las áreas, yo creo que es equilibrar. O sea, la educación ha estado siempre muy desequilibrada. Todo muy enfocado al sexo masculino. Dándole ese valor positivo y dándole un valor negativo a lo femenino, ¿no?. Parecerse más a una chica era como más débil. Entonces, a nivel de la coeducación es equilibrar, y que tanto valores masculinos como femeninos puedan ser positivos o negativos en un momento dao. Ese equilibrio. Yo creo que es llegar a un equilibrio deE de valores, de que se valore igualmente. No sé, desde mi punto de vista, así por encima y de manera general.

**I:** O sea, que está muy relacionado con los roles de género, ¿no?.

**A.EF.1:** Yo veo muchos niños aquí que hablan en bocas de sus padres. Porque ya no es la primera vez que viene alguien a preguntarnos: ¿oye que tal la documentación? Pero lo he hecho a nivel, con una alumna en prácticas que tuve. La hizo a nivel de clase. Le preguntó a los niños un poco, un test y tal, y del tirón se veía que siempre los dos mismos niños eran los que saltaban con cosas de... ¡pero es un juego de niñas! ¡pero eso es tal!. O sea, la teoría se la sabían muy bien, de todos tenemos que jugar con todos, que todos somos iguales, y eso es lo que parece que nos enseñan que es lo que debe ser, en la escuela, o en la sociedad. Pero, de manera pragmática, a la hora de la verdad, en su casa, él sigue diciendo ¡pero en mi casa el que lava los platos es mi madre y mi padre tal! ¡y mi padre dice queE si haces esto eres mariquita! o ¡esas son cosas de niñas!. Entonces el niño tiene esa doble moral entre comillas, fff, se entrelaza un poco esto.

**I:** Y ¿cómo se manifiesta eso en concreto en la EF, el sexismo?

**A.EF.1:** Pues que a lo mejor lo niños no se quieren poner con las niñas en algunos juegos. Eso, cuanto más se sube de curso, más se nota la diferencia. Todavía yo que estoy ahora en el primer ciclo, si noto que las cosas seE cambia un poco más, sobre todo porque ya la mayoría de los niños están en deportes que antes eran única y exclusivamente de niños, como el fútbol, ¿no?. Y ya está todo el mundo más normalizado. Niños en bailes de estos modernos, o otras actividades. Entonces está todo como más neutralizado y aquí no se nota tanto. Aquí la verdad es que no se nota tanto, pero en cuento subes, sí.

**I:** Vale. Bueno, al hilo de lo que estás diciendo, precisamente, ¿consideras que las tareas se enmarcan dentro de un rol de género?

**A.EF.1:** Hombre, siempre han llevado un rol, ¿no?. SSS. Mmm Yo que sé.

**I:** Desde tu perspectiva o la de tus compañeros, los juegos, tareas se enmarcan, ¿se definen por ser de un sexo?

**A.EF.1:** Yo ahora mismo no veo mucho esas diferencias en primer ciclo. Además en este colegio, pues tampoco. Pero he utilizado a veces lo que se llama discriminación positiva, que sería por ejemplo la comba, las niñas porque se las han comprado en su casa la dominan muy bien. Algunas niñas, no todas. Entonces a la hora de hacer ese tipo de ejercicios, sí he utilizado como modelo a las niñas, y las he puesto de pareja con otros niños para que les enseñen. Porque cuando llegamos a lo que es conducciones, desplazamientos y demás, los niños sí se nota que tienen un control, una coordinación oculomanual y oculopédica que supera a muchas niñas. Entonces, utilizar esos modelos y darle la misma importancia a la comba que al lanzamiento y tal. AA ese tipo de actividades que... mira que hoy va a representar fulanito porque tal, y se va a poner con esto de ayudante, y en otro momento, pues otro ayudante al lanzamiento o a lo que se tercie. Entonces es un poco toma y daca. No sé. Utilizando y jugando un poco con eso pa que ellos mismo no se den cuenta que podemos aprender y podemos enseñar. Bueno, no sé si me he explicado bien.

**I:** Sí. ¿Piensas que las actitudes y los estereotipos de género influyen en la identidad del alumno? ¿en su autoconcepto?

**A.EF.1:** Hombre, yo creo que sí. Está el efecto pigmalión. Es tú proyectas lo que quieres sobre alguien, y sobre todo los niños que son a estas edades tan manipulables entre comillas. Que son esponjas. Entonces, depende mucho de cómo tú lo trates, depende muchísimo, para que el niño tome esa motivación nuestra o no, SSS. Pero a estas edades es muy importante. Entonces, de cómo tú los mimes, de cómo tú los, les sepas dar su progresión para que el niño llegue al objetivo que tú quieres, o por lo menos llegue a un objetivo mínimo. SSS. Y depende mucho de lo que tú creas en él para que él crea, porque es verdad que muchos niños vienen con la autoestima muy baja, ya de por sí, porque se creen que, se ven ellos mismo como muy frustrados al no poder llegar a ciertas habilidades que otros compañeros llegan de manera natural. Entonces ahí sí es muy importante lo que tú le puedas transmitir a esos alumnos.

**I:** Vale, y a lo largo de tu formación como docente, ¿has recibido, o piensas que has recibido una buena formación en relación a esto, o al menos suficiente?

**A.EF.1:** SSS. Creo que no. Creo que no. Está totalmente, no sé si decir normalizado, o no hay suficiente. Vamos ¡yo no veo suficiente preparación ahora! O no he tenido la suerte de recibirla. No sé si ahora hay más cursos. Yo no tuve a la mano ese tipo de, en mi facultad no había. SSS.

**I:** Y a nivel del centro de profesores, como formación permanente...

**A.EF.1:** Sí, hice un curso. Pero fue un curso de estos a distancia. Que tiene su importancia pero no es lo mismo, no, es diferente cuando haces un curso presencial o en fin... denota el poco peso que se le da. Es como una cosa de paso. Ya tú tienes que hacer un trabajo a nivel personal. SSS.

**I:** Vale. Hemos estado hablando antes de la coeducación. Y tú has estado hablando un poquillo del significado que tiene para ti. ¿Cómo definirías un currículum coeducativo?

**A.EF.1:** mmm. Cómo definiría un currículum coeducativo...primarían aspectos como que tendríamos mucho cuidado en la selección de libros, la selección de actividades, que favorezcan en sí, según los roles antiguos que existían, tanto a chicos como a chicas. Partiendo de esos roles que siempre han existido, esos materiales propios de los chicos, o de chicas, de esa ropa, de esas actitudes de las niñas que tienen que tener que ser más delicadas, de los niños que tienen que ser más agresivos, más ofensivos. Partiendo de eso, o sea, hacer un trabajo que sea intentar romper la psicología propia, porque es que donde empieza el problema es en la mente de los niños. Ya sea del niño, del padre o de quien sea. Empieza en la mente. Tú puedes poner los libros con ropa de chico o chica o tal o juegos, pero lo importante es que empiece a cambiar las mentes. Y también debería, yo creo que sería muy importante una escuela de padres en ese caso. Que se tratara dentro de la escuela de padres, que se hacen en muchos colegios y demás, pero como algo necesario. Porque es que tú puedes estar trabajando con el niño 5 horas

o 4 horas, pero es que el niño después con quien convive es con su casa y se nota mucho lo que traen de fuera.

**I:** Y ¿consideras que en la actualidad tenemos en nuestro diseño curricular base un modelo coeducativo?

**A.EF.1:** SSS. Ja, en teoría debe serlo. Hombre, por ahora yo creo que sí si nos fijamos en criterios, indicadores...yo creo que sí. En principio yo diría que sí. No tendría que ser negativo para el sexo, para los dos sexos. Creo que no tiene por qué no serlo. SSS.

**I:** Y la escuela mixta. ¿Estás a favor?

**A.EF.1:** SSS. Sí. Creo que es necesario para una normalización de E, no sé, una normalización en general, de chicos y chicas, y personas con más o menos diferencia. SSS.

**I:** Bueno. Pues esto es todo. Muchas gracias.

---

### **Transcripción entrevista A.EF.2:**

**I:** Usted es maestra de EF.

**A.EF.2:** Sí.

**I:** Qué significa para usted eso?

**A.EF.2:** Ser maestra de EF? Ser un peazo de profesional especializada en juegos y deporte.

**I:** En juegos y deporte, no?

**A.EF.2:** Además de más cosas claro.

**I:** vale. Como qué?

**A.EF.2:** En transmitir valores a los niños. De siempre me han gustado, yo que sé, el jugar, el conocer diferentes juegos, divertirme, pasármelo bien...y eso es lo que ahora me gusta enseñarle a esta gente. Que se lo pasen bien y que disfruten y eso. Que también tienen que invertir un ratito en actividad física.

**I:** Vale. Y ¿piensas que significa lo mismo EF para las maestras y los maestros?

**A.EF.2:** Hombre claro. ¿qué diferencia va a haber? Si entre un hombre y una mujer, un profesor de EF, yo creo que es lo mismo...

**I:** Lo mismo. ¿Tú piensas que reflejan los mismos valores, etc?, pensando en compañeros que hayas tenido hombres...

**A.EF.2:** Ahora mismo en la sociedad que estamos, yo en los colegios que yo he estado mmm compañeros que tengo, igual vamos. Si hay que jugar al fútbol es tanto niños como niñas, comparten las mismas cosas.

**I:** El tema de estudio que estamos haciendo es un análisis de las clases de EF desde la perspectiva de género.

**A.EF.2:** Sí.

**I:** Entonces relacionado con esto, y con la educación está el concepto de coeducación.

**A.EF.2:** Sí.

**I:** Qué significa para ti coeducación?

**A.EF.2:** mmm para mi coeducación. Po que niños y niñas sean educaos de la misma forma, de la misma manera y que se transmitan los mismos valores. Que no haya diferencias entre niños y niñas. Para mí eso es coeducar.

**I:** Y entonces, el sexismo ¿se da en las clases de EF?

**A.EF.2:** SSS. Por parte de los profesores no. Por parte de los niños quizá un poco. A la hora de que estén jugando al futbol que no permitan que una niña juegue al futbol. ¡Qué no, que es mu mala!, ¡esta no juega con migo!, a la hora de formar parejas: ¡yo con esta no juego que no sabe darle! ¡que es mu floja, que no sé qué...! ¡corre poco!. Pero indistintamente se da para chicos como para chicas. Porque aquí te encuentras niñas queE juegan al futbol que no veas y...

**I:** Aja. ¿Consideras que las tareas, los juegos, etc se enmarcan dentro de un rol de género?

**A.EF.2:** SSS

**I:** Te lo pregunto de otra manera. ¿tú crees que hay juegos que se ve más claramente que estén enfocadas más hacia chicos o hacia chicas?

**A.EF.2:** HombreE, yo por ejemplo pongo un circuito de conos en el que el niño tiene que hacer un zigzag con los pies. Po se le va a dar mejor a un tío, a un chico que a una chica. Pero no tiene por qué. Vamos a ver, los niños lo ven más comoO, yo planteo ese juego y todos los niños ¡dioO que guay! ¡dioO que bien!. Y algunas niñas dicen ¡fff! ¡yo no quiero eso!. Pero ¿por qué? Porque ellas mismas también lo orientan al sexo masculino. El fútbol, orientado al fútbol. Pero más que na es la familia también, ¿no? Tiene un papel importante en esa parte. SSS

**I:** Vale.

**A.EF.2:** Nosotros desde la escuela intentamos que no, no hacer diferencias. Que tanto niños como niñas pueda darle golpes al balón y hacer piruetas, vamos.

**I:** Y las actitudes y los estereotipos de género, ¿tú piensas que influyen en la identidad del alumnado?

**A.EF.2:** SSS. mmm, los niños reproducen modelo en la familia y en la escuela...SSS hombre, por mi parte, el trato que yo tengo hacia los niños, yo igualo a un chico y una chica. No sé, es que yo creo que SSS. Yo que sé. Yo creo que no. SSS

**I:** ¿Puede ser que sin darte cuenta, valores diferente al alumnado?

**A.EF.2:** Vamos a ver. Si yo pongo un juego, queE estamos hablando...lo del zigzag que puse antes, venga a hacer zigzag, un circuito sobre eso. Yo valoro quizás más a una chica que a un chico. ¿Por qué?. Porque a lo mejor yo veo que ese juego está más orientao al chico. Entonces el chico me lo hace bien, y digo ¡vale , bien, bien, estupendo!. Y si yo veo a una niña que ¡ofu seño que a mí no me sale!, yo le ánimo, ¡venga que sí, que tú sabes, que tú puedes!. Quiero decir, que refuerzo positivamente cuando considero que esa actividad es más propia de chicos que de chicas. Igual que el baile, pero al revés. Ahora estamos con los bailes de fin de curso, y por ejemplo, el niño que tú antes has visto y que te dijeE, el de la camiseta naranja, que ese no quiere bailar. Po quillo, por lo menos con que me haga un movimiento, ti ti tí, ya le estoy diciendo...¡dioO pero si te sabes mover quillo!, ¡mira lo bien que lo haces!. Eso es lo que intento hacer. SSS

**I:** Aja. A lo largo de tu formación en la facultad, por un lado, y por otro lado, en los cursos de formación permanente que tu hayas hecho...

**A.EF.2:** Sí.

**I:** ¿Consideras que has recibido la suficiente, o una buena formación en género?

**A.EF.2:** No. Creo que no. PorqueE, es que ya nada más que como se dirigen a las personas enN ... formación te refieres aA también a magisterio, no?

**I:** Sí.

**A.EF.2:** Yo creo que no. Y además son muy sus.. En magisterio estaba muy orientado a deportes de chicos, digamos así, que las niñas, cuando hacíamos esto por ejemplo, fútbol y baloncesto por un lao, no sé qué. Era como, ¡venga y las chicas, ¿a qué queréis jugar?. No entraba dentroO, ¡venga chicos, vosotros a fútbol! ¡las chicas!, ¿a qué queréis?. Espérate. Nosotros ¿qué?, ¿que no podemos jugar al fútbol?...yo creo que en la facultad eso noO. En la facultad de Cádiz no. SSS

**I:** Ok. Entonces, volviendo un poco a la temática de principio, para ti un currículum coeducativo, ¿cómo sería?

**A.EF.2:** Lo primero que se debería hacer...que los libros, ya na más que los libros estuvieran orientaos a la coeducación. Porque tú en los libros a lo mejor ves cosas deE, por ejemplo en los de primaria, siempre ves a un chico, ¿no? En el esto. O se dirige a profesiones, y dices pero bueno, ¿y esto?...el camionero, el frutero...y ¿por qué no puede ser la frutera o la camionera? ¿no? ¿por qué no puede ser?. Entonces lo libros están muy orientaos a eso. Y luego en infantil, se trabaja ahora desde pequeño con la coeducación mucho, porque los talleres, lo grupos estos, lo proyectos que hacen, el de la cocinita, el de no sé qué, el de no sé cuánto... todos los niños pasan por ahí. Creo que desde abajo se está trabajando mejor. Valores...SSS

**I:** Vale.

**A.EF.2:** Los materiales están influenciados por el sexismo. Los libros de texto ya te lo estánN...

**I:** Aja. Y, ¿estás a favor de la escuela mixta?

**A.EF.2:** Pero una escuela mixta no es lo mismo que una escuela coeducativa. Estoy a favor de la escuela mixta, porque sí vale, conviven chicos y chicas, pero a parteE estoyY, ahí que integrarlo a los dos y realmente hay queE actuar con la misma manera y expresar los mismos valores tanto a los niños como a las niñas, no solamente la coexistencia de chicos y chicas, sino que también los roles sean los mismo para uno que para otro, no por ser chico o por ser chica. Estoy más a favor de una escuela coeducativa que una mixta. SSS

**I:** Los espacios y los materiales de EF. ¿Consideras que están orientados para chicos?

**A.EF.2:** Lo espacios y los materiales, noO mmm SSS.

**I:** Tú eres interina. Y has visto ya muchos colegios. Cuando llegas a la sala de materiales, ¿no te da la impresión a veces que los materiales puedan ser muy masculinos, o muy femeninos?

**A.EF.2:** SSS

**I:** ¿Nunca lo habías pensado?

**A.EF.2:** No. Solamente sueles decir, vaya mierda de materiales. Aquí hay pelotas de futbol, pelotas de baloncesto, las raquetas, y palos de hockey, y pelotas de varias maneras, sabes. Que te puedes encontrar pelotas de varias maneras. Pero nunca he dichoO ¡joe, esto es solo para los chicos! No sé. No veo a los materiales definitorios. Para nada.

**I:** Muchas gracias. Esto es todo.

### **Transcripción entrevista O.EF.1:**

**I:** Eres maestro, en tu caso de EF. ¿Qué es para usted la EF?

**O.EF.1:** PueEs para mí es un área que tiene bastante importancia, bastante peso en lo que es la educación integral del alumno. Sé que esto es la utopía de todos los maestros de EF, pero se está viendo, se está viendo hoy día que con el currículum que tenemos, pues eh, cada vez el currículum va en detrimento de nuestra área. Entonces lo que tenemos es que aunar fuerzas y intentar defender un poquito, ¿noO?, la parcelita queE que dentro de la formación integral del alumno tiene la EF. EhH, yo siempre lo digo. Nosotros este año con el tema de los indicadores, la gente se ha dao un poquito más de cuenta con esto, ¿no?. Nosotros hemos hecho los perfiles de área, y a la hora de hacer los perfiles de área hemos visto como el área de EF tiene influencia, es de las que más tiene influencia en el resto de áreas, es decir, en la interdisciplinariedad. Se da más, mucho más en el área de EF, por ejemplo, que en el área de matemáticas, ¿no?, y sin embargo, en el anexo II del currículum te das cuenta que tiene módulos, seis o siete módulos pues contra dos que tiene el área de EF. En este centro no se tiene dos, sino tres. Entonces la importancia, eso que es un área super importante y que bueno es el área de la cual soy especialista.

**I:** vale, yY, ¿es lo mismo EF para una maestra o para un maestro?

**O.EF.1:** SSS, fff, NoO, no. Ni mucho menos. Los contenidos, ese currículum oculto queE, la tendencia que tiene cada profesional en esto aflora en ese momento, en ese tipo de cosas. Es tontería, si yoO soy especialista deE...me gustan los deportes acuáticos, y estoy en un centro que estoy en la playa, pues voy a intentar que el mayor número de unidades didácticas que desarrolle sean en la playa y tengan que ver con el entorno con el que me siento cómodo. Pues lo mismo hay contenidos más propios, por desgracia, para chicas que para chicos. Por ejemplo, el chico que, el profesor que desarrolla muchos contenidos de expresión corporal, ¿no es normal!. Normalmente, o tradicionalmente está asociado el ser un chico al desarrollo de contenidos como el predeporte, habilidades, orientación. Priman más cuando es una chica. Se ve, no es muy marcao, pero se ve la tendencia hacia contenidos como la expresión corporal, ¿no?, ese tipo de contenidos más relacionados con chicas, por desgracia. Entonces, eso se transmite, quieras o no quieras, eso se transmite al alumnado y seguimos perpetuando la idea de que las niñas en un patio tienen que jugar a la comba y al elástico, y los niños al fútbol. Entonces, o tienes muy muy muy conocido, muy sabido el currículum y sabes cómo debes de suministrar el currículum al niño con cuentagotas, para que sea pues, ecuánime en cuanto a los contenidos, oO si vas a lo loco pues seguramente caes en ese tipo de tentaciones y de lo que te decía.

**I:** Vale, eh bueno. Como sabe el tema de estudio es en este caso un estudio sobre un análisis sobre la EF desde la perspectiva de género. Relacionado con esto y con la educación está el concepto de coeducación. ¿Qué entiende por coeducación?



**O.EF.1:** YoO, cuando yo empezabaA a estudiar este tipo de cosas, pues, se hablaba, ¿no?, era los primeros momentos donde se hablaba del concepto de coeducación. Coincidió, ¿no?. Entonces cuando yo estudié la coeducación, la coeducación no es ahora lo que se entiende ahora. El concepto de coeducación se ha restringido únicamente al sexo, aA chico-chica. Nosotros entendíamos por coeducación una igualdad de oportunidades en cuanto al gordito, feito, flaquito, el bajito frente al alto. Entonces, ese tipo de cosas nosotros las teníamos muy en cuenta a la hora de diseñar juegos y demás, teníamos en cuenta que cuando por ejemplo trabajábamos contenidos como la fuerza, pues, coeducar era eEh igualar ese tipo de cosas, yo no puedo hacer un juego de transporte a un chico que pese 16 kilos con otro que pesa 40, porque no está en igualdad de oportunidades. No puede transportar los mismos kilos. Entonces, nosotros lo entendíamos así, pero poco a poco pues se ha ido solapando, solamente restringiendo al valor deE sexual, al hombre y mujer, la diferencia entre hombre y mujer.

**I:** Entonces, en este caso, ya que estamos hablando de eso. ¿Existe sexismo en la EF?

**O.EF.1:** ¡Claro!. Vamos, por supuesto que sí.

**I:** ¿Podría manifestar algún ejemplo?

**O.EF.1:** ¡Salimos al patio y lo vemos ahora mismo! ¡salimos al patio y lo vemos en este preciso momento!. Estamos preparando la fiesta de fin de curso que gira sobre el mundo del espectáculo. Infantil de 3, 4 y 5 años están haciendo un espectáculo del circo. Si te das cuenta no hay ni un forzudo que sea mujer. Todos los forzudos son chicos, y todas las bailarinas, acróbatas y chicas que montan a caballo y hacen acrobacia a caballo son chicas. O sea, ya desde eso dime tú ahora que que se hace. Si el propio profesorado no está preparado, no estamos acostumbrado, no tenemos cultura. Lo que nos falta es cultura. ¿Sabes?. EEh, ¿qué puedes salir y ver a la mujer barbuda? pero porque es una figura típica del circo, pero sino tú no ves... ahora mismo hay 7 forzudos chicos, no hay ni un forzudo chica. Pues para muestra un botón. Lo tengo claro. Y luego, en el desarrollo del área se está viendo, lo ves claro. Si tú ves, vamos un horror lo que voy a decir, pero si permites juego libre es raro ver a una chica integrada en un partido de fútbol, que es lo que quieren los chicos. Y a un chico jugando a la comba, pues fíjate tú, la que se puede liar...

**I:** Entonces, ¿considera que el maestro o la maestra a la hora de programar, las tareas las enmarca dentro de un rol de género? ¿o no se tiene en cuenta y se hace como parte de un currículum oculto?

**O.EF.1:** Yo creo que se hace, que se hace como parte de un currículum oculto. Yo creo que es una cosa que vaA implícita en la propia cultura deE los juegos. Tú pones juegos que sean atractivoOs... pero hay juegos que ya desde su creación son más propios para chicos que para chicas. Juegos donde se desarrollan determinadas habilidades o el caso de la fuerza oO la resistencia, yY se ven que marcadamente es más masculino que femenino, ¿sabes?, no se hacen estas distinciones. El profesor no se para a la hora de

programar a decir, coño este juego, qué tengo que hacer, qué tengo que modificar para que este juego sea coeducativo. Es difícil.

**I:** ¿Piensas que las actitudes y los estereotipos de género influyen en la identidad del alumno?

**O.EF.1:** SSS. Yo creo que sí. Yo creo que sí. Que influye. Si nosotros de verdad hiciésemos un trabajo de género fuerte mmm, la sociedad tenía que haberlo reflejado, por fuerza. O sea, cuando un gobierno quiere un tipo de votante, un tipo de persona lo hace a través de las normas o de las leyes educativas, ¿no?. Pues entonces lo mismo, si nosotros potenciásemos ese tipo de historias en nuestros centros, la sociedad sería mucho más beligerante, con respecto a acosos de chicas... claro que sí, se vería. ¿Sabes lo que te digo?. Las propias mujeres asumirían un rol diferente fuera de. Una vez que llega a un determinado sitio, ellas asumen ciertas cosas, porque es que es lo que ha pasado toda la vida. Siempre estamos en lo mismo. Es, como es lo que ha pasado toda la vida, pues esto es lo normal. Reproduce el arquetipo de género.

**I:** YY, ¿cómo definiría un currículo coeducativo?

**O.EF.1:** SSS. BuaAh. Qué difícil. SSS. Yo creo que un currículum coeducativo tiene que ser aquel que marquen los técnicos en igualdad, ya desde un primer momento. Yo no conozco personalmente a todas personas que se han sentado en una mesa a hacer el currículum actual de Educación Primaria, pero me la juego en que en un 80% son hombres. Sin saberlo, eh. A priori. Conozco a alguno, se de nombres que han intervenido, pero los políticos y técnicos que se han sentado son chicos, casi en un 80%. Entonces por ahí empezamos mal. Como punto de partida. Si las personas que tienen que sentarse a que contenidos son los que a un país, ¿no?. La mayoría son chicos y eso se va a ver en el currículum. Se va a notar. Seguro. Entonces, un currículum coeducativo a groso modo sería aquel en el que los técnicos, o las personas que se sientan, estuvieran en paridad.

**I:** Entonces, ¿considera que el actual que tenemos lo es?

**O.EF.1:** Por supuesto que no, y así lo seguirá siendo. Porque interesa. El capitalismo cognitivo. Eso que hablan de la mercancía del conocimiento. Considera que es necesario que siga siendo el modelo androgénico, centroeuropeo, lo típico. Tiene que ser así. La mujer en el mismo cargo va a seguir ganando menos que un hombre, siempre...con que a la globalidad, y a esta serie de señores les interesa que esto sea así. Les interesa que sigamos en el mismo bucle metidos.

**I:** Vale. Tras argumentar esto, ¿estaría a favor de la escuela mixta?

**O.EF.1:** ¿A favor de la escuela mixta? No. A favor de la escuela coeducativa, no de la escuela mixta. La escuela mixta es otro rollo. Yo ya estuve en la escuela mixta, jajajaja yo nacía en el año 72, ya en el 78 estaba en una escuela mixta. La escuela mixta es otro rollo. Yo quiero una escuela coeducativa, que está muy lejos de lo que seamos chicas y

chicas compartiendo un mismo espacio. Eso va mucho más allá, pero bueno. Es lo que tenemos...SSS

**I:** Vale. Pues muchas gracias por su aportación.

---

### **Transcripción entrevista O.EF.2:**

**I:** Bueno, tu eres maestro de educación física, para ti, ¿qué es ser maestro de educación física? De modo general, lo que se te ocurra Bernardo.

**O.EF.2:** Para mí, ser maestro educación física ¿noO?, es, no sé, una posibilidad de, de marcar muchos valores que tiene la educación y desde nuestro área es maravillosa para para poder tener o que los alumnos tengan ese aprendizaje sobre todo de valores de forma de solidaridad, de compañerismo desde la educación física lo consideró esencial.

**I:** Muy bien, ¿considera que significa lo mismo, en la mayoría de los casos, la educación física cuando eres un maestro o cuando eres una maestra?

**O.EF.2:** Por mi experiencia te diría que no, te diría que no. De hecho, los compañeros que yo conozco y compañeras que yo conozco trabajamos al mismo nivel si nos referimos a tipos de juego, organización y demás, por lo menos en la actualidad, a lo mejor en antaño el tiempo más atrás posiblemente sí pero desde que soy maestro de educación física y lo veo en los colegios o los compañero y compañera trabajamos en el mismo sentido. No hay maestra educación física y maestro de educación física.

**I:** Vale. El tema de estudio que yo estoy haciendo es un análisis sobre la clase de educación física desde la perspectiva de género, relacionado con esto y con la educación está el concepto de coeducación. ¿Tú qué entiendes por coeducación?

**O.EF.2:** Por coeducación...

**I:** No como definición como tal, sino como qué es para ti, ¿cómo la diferencias? ¿tú dónde enmarca la coeducación?, ¿qué es para ti?. No quiero una definición teórica, sino que tú ¿qué entiende por eso?.

**O.EF.2:** La coeducación para mí, ¿no?, es tratar, tratar de dar las misma oportunidades dentro de, de mi área, a lo mejor, tanto niños como niñas y verlo de forma global no hacer diferenciaciones entre sexos.

**I:** Vale, pero..., pero ¿el sexismo en educación física existe?

**O.EF.2:** Existe, y ya viene arraigado, pero ya es por la cultura de la familia la cultura de la familia.

**I:** Pero al decir eso tú te refieres a que el sexismo ocurre solamente desde el marco del alumnado y no desde el profesorado o también.

**O.EF.2:** También, no podemos, nos podemos agarrar a que realmente aunque pensemos y consideramos que no es así, muchos de nosotros tenemos que estar digamos darle la razón a los padres, es decir fuera de la problemática de lo que es el colegio en sí tenemos que decir bueno aunque yo tenga esta idea pero desde la familia me están marcando otra y dices tú mejor no entrar en, en ese tipo de polémica, y por eso digo que desde la familia cuando tú vas a preparar cualquier actividad pública, no, donde los padres son partícipes de lo que hacen los niños, mmm, he tenido y tenemos la experiencia de que los padre te comunican que su niño o niña no va a participar en ese tipo de actividad porque considera que no es de su sexo.

Muchísimos. Precisamente no hace mucho, eh, jugando en el patio, en estos últimos días ya, estamos jugando unos niños al fútbol las niñas también, no?, al baloncesto, pero hubo un caso particular en el que me vino una niña diciéndome que un compañero suyo no la dejaba jugar al fútbol porque el reto acompañar y van a pensar que era marica.

Así, sabes?, entonces un niño desde tan corta edad no creo que tenga sumido conozca ese rol, sabes? eso está...viene de otra fuente. De otra fuente, y este niño concretamente era de tercero

pero incluso de primero, de infantil, se te ve eso y no lo ven no creo yo que lleguen a entender qué es realmente el sexismo o el no sexismo. Al final reproducen modelos.

**I:** Vale, y las tareas, como juego, las actividades, ¿piensas que se enmarcan dentro un rol de género?

**O.EF.2:** Desde mi punto de vista no, y yo como maestro de educación física por todos los medio vamos a encontrar mucha mente de esa, yo...hago grupos mixto, lo intentó, dentro desde todas las perspectivas hacer grupos mixtos grupo de niveles niño niña que eso también es un gran problema cuando tú haces un grupo, eh, ya no sólo ya no sólo mixto sino encima de todo que sea mixto y es y sea ese mixto muy por debajo del nivel siempre achacan a que con esa niña, como con ese niño no vamos a ganar.

**I:** Bueno, y hablando y relacionándolo con lo que en la otra pregunta me estabas hablando ¿piensa que la actitud y los estereotipos de género influyen en la identidad del alumnado? en cómo se crea su propio auto concepto.

**O.EF.2:** Yo considero que sí, considero que sí. mmm

**I:** Sobre la familia ya me has dicho que sí, que está claro pero en el punto de vista del profesorado ¿tú crees que las actitudes y los estereotipos que se, que se reflejan desde el profesorado influyen?

**O.EF.2:** Ah, desde el profesorado no. Yo, vamos, ese estereotipo es como todo esto evoluciona. Cuando yo recuerdo, cuando yo recuerdo que cuando era yo estuve en un

colegio donde sólo había niños, vale, pero tenía compañero y amigo que estaban en los mixtos, había niños y niñas, y el profesorado tradicional, por llamarlo de alguna manera, si va por esa línea ahora yo creo que con, con la nueva especialidades, con las nuevas sistema educativo todo eso se va apartando ya de ese estereotipo tradicional sexista y a lo mejor machista, no sé si es la palabra, pero iba por ahí ya en la actualidad no lo veo tan claro, eh, ya se aboga por decir o no decir tú tienes melena tú no tienes melena tú, no sé, tú juegas a esto, tu juegas a lo otro, es igual.

Ahora ya todo el mundo es un grupo, y unos valore y en el mismo sentido.

**I:** Vale, y ¿tú crees que ha influido entonces la formación?, ¿tú piensas que la formación que se recibe desde nosotros, hacia nosotros el profesorado. Nosotros como alumnos los profesores tanto, tanto cuando nos estamos formando en la universidad como la formación que se recibe la formación permanente como docente, ¿piensa que es suficiente?, ¿piensas qué es buena la formación que se hace en relación al género?

**O.EF.2:** No es buena, no es buena, o no es suficiente es suficiente. A lo mejor los profesores todavía aunque se trabaje así, no somos consciente de la problemática que eso crea en los centro aunque intentemos ir por ese camino todavía no somos conscientes, yo creo que la formación debería también ir mucho en ese sentido en muchas parte.

Hay cursos de, de unidad, de, cursos de pizarra digitales pero realmente no hay cursos que, no hay curso que, que digan bueno vamos a trabajar porque es una problemática, que actúen directamente sobre el alumnado o que intentemos ser mejores a la hora de llevar un grupo de alumnos o de alumnas, sabes, de hecho, no hace mucho tuvimos aquí a una compañera también de la facultad que hablaba de, no del, ¿cómo era el curso?, sobre la diversidad en el sexo diversidad sexual y cómo eso afectaba en los alumnos.

Y coincidimos tanto, vamos compañero de aquí, como el director, como a muchos que nos hicieron la encuesta, en que no se trabaja lo suficiente, no se trabajaba lo suficiente y no somos conscientes realmente de qué es un problema así que la formación me parece insuficiente.

**I:** Vale, eh, ¿sabrías orientarme sobre lo que significa un currículo un coeducativo, y si la actualidad, el currículum que se lleva a cabo lo es?

**O.EF.2:** Currículum coeducativo...personalmente sí, personalmente puedes hacer un currículum coeducativo, ¿sabes? ¿Está bien definido en la normativa? a lo mejor no. No hay, no sé, a lo mejor la, la escasez de recursos y otro tipo de cosas no hacen que no tenga claro dentro de la normativa lo que el currículum coeducativo y tú por tú cuenta sí que vas a un sitio a otro, a diversas fuentes, pero la normativa en ese sentido, coeducación, si coeducación, pero la coeducación... ellos lo dejan muy amplio, es decir, que no nos marcan unas pautas coeducativas para tu trabajar en tu clase en la coeducación.

Lógicamente ya cada maestro o maestra sí que se preocupa porque ese currículum sea coeducativo pero no sé si lo ves igual que yo, yo creo que la, que en la normativa no es así.

**I:** Vale, y ¿está a favor de la escuela mixta?

**O.EF.2:** Totalmente. Totalmente, aunque tanto el género masculino como el femenino estamos dentro de, de, del ser humano pero hay características diferenciadas, que tanto una parte como de otra y desde un género al otro, se obtienen aprendizajes que son válidos el género femenino nos enseña a nosotros muchas cosas y el género masculino también enseña muchas cosas al género femenino, ¿no?, por tanto, la escuela mixta enriquece.

**I:** Vale, pues muchas gracias.

---

### **Transcripción entrevista O.EF.3:**

**I:** Tú eres maestro de EF. Para ti, ¿qué significa?.

**O.EF.3:** Vamos, para mí, sobre todo, el tema de la EF es una cosa que es mi vida, me gusta hacer actividad física tanto...desde chiquitito siempre he tenido claro que iba a trabajar en algo de esto. El ser maestro, es algo que me gusta y es que muchas veces, eso, transmito lo que me gusta a mí a los niños, y muchas veces me doy cuenta de que SSS de que hay algunos que cambian, por ejemplo yo me acuerdo de una niña de Rota, que no le gustaba nada la EF, y al final de curso me dijo que gracias a mí le había gustado, entonces...eso sí me da mucho orgullo, es algo para mí. Yo pienso que hay pocas profesiones podría hacer con tanto gusto como esta.

**I:** Y, ¿consideras que significa lo mismo EF para los maestros y para las maestras?

**O.EF.3:** mmm creo que no. Pero porque normalmente eso, por ejemplo las maestras de mi promoción han tenido más dificultades a la hora de practicar deporte, y se les ha visto de otra forma distinta. Y yo creo que ellas valoran más la EF la importancia que los hombres. A parte que se suele mmm descuidar el tema por ejemplo de la expresión corporal. Yo creo que los maestros suelen descuidarla un poco más que las maestras. Las maestras es un contenido que lo tienen más en cuenta. SSS

**I:** El tema de estudio que estoy realizando versa sobre un análisis de las clases de EF desde la perspectiva de género. Unido a esto y a la educación está el concepto de coeducación. ¿qué significa para ti, o qué entiendes por coeducación?

**O.EF.3:** Se trata, vamos, lo que yo entiendo como una educación en igualdad de oportunidades. Se trata de eso. DeE que las cosas estén lo más nivelado posible para todo el alumnado. SSS

**I:** Y ¿piensas que existe el sexismo en EF?

**O.EF.3:** Sí. Bastante vamos. Un ejemplo, vamos aunque en este colegio no, que el tema del fútbol, en otros colegios donde he estado se evaluaba más como un contenido más de niños y se rechazan más por las niñas. Y el baile le pasa lo contrario, vamos, son como los dos polos opuestos. Que normalmenteE, eso se subordina en esos juegos, en el fútbol por ejemplo, las niñas se subordinan a los niños, y en el baile es al revés, los niños se subordinan a las niñas. Es decir, que quienes llevan la voz cantante son los del otro género.

**I:** Vale. ¿Consideras que las tareas, los juegos, las actividades están enmarcadas dentro de un rol de género?

**O.EF.3:** Socialmente sí. Está todavía...si es verdad que cada vez creo que menos, pero normalmente si se valora más eso, tipo cosas relacionadas con el deporte más de niños, y de expresión corporal más de las niñas. PeroO, vamos a ver, socialmente. Aquí bajo mi punto de vista no. Pero si es verdad que se suele mostrar más rechazo por parte de niños y niñas de cara a esto. Luego cuando realmente están jugando y lo hacen bien se olvidan de eso. Pero cuesta al principio mucho, muchas veces. SSS

**I:** ¿Piensas que las actitudes y los estereotipos de género influyen en la identidad del alumnado?

**O.EF.3:** Las actitudes del profesorado sí. Influye mucho a la hora de hablar, por ejemplo, siempre utilizando el género masculino. Yo creo que eso influye. El tipo también de cómo el lenguaje que utilizan a lo mejor los niños con las niñas si es diferente, también influye. Vamos en mi caso no no creo que sea así, pero, ni en la mayoría de compañeros, creo que no. Pero sí que es verdad que hay ciertas personas que todavía tienen eso arraigado. SSS

**I:** A lo largo de tu formación, tanto como alumno de magisterio, como luego la formación que tú hayas podido tener como formación permanente, ¿crees que has tenido una buena, o al menos suficiente, formación en género?

**O.EF.3:** No. De hecho en la facultad, mmm, no recuerdo haber tratado el tema, salvo a lo mejor de forma puntual en alguna asignatura, pero...y siempre con maestras como profesoras. Y en cuanto a, aA la formación permanente, yo cuando empecé a trabajar ya estaba en marcha el Plan de Igualdad, y ya los cursos que se habían hecho, eEh que habían hecho en general con el profesorado no lo llegué a ver. Y luego, en la formación de los CEP, la que te ofrecen, mmm, al menos no he visto yo mucho... no he visto yo ningún curso de género. De cómo trabajar eso. Normalmente en lo que se centran todos es en el tema de las TICs, y poco más, vamos. Pero de género así, no recuerdo haber visto ninguno. SSS

**I:** Incluso dentro de esos cursos... porque me has comentado que actualmente en la carrera no, pero que puntualmente alguna profesora sacó el tema, pero en los cursos de formación permanente, ¿tu notas que hay responsabilidad desde los profesores que os la imparten, o inquietudes en relación al género?

**O.EF.3:** mmm. No. Salvo un curso que hice deE idiomas SSS. Que el profesor sí hacía un poquito de hincapié en eso a veces. Sobre todo con el tema del lenguaje. Claro, al ser inglés. PeroO poco más. Vamos me acuerdo de este profesor. Nos habló de que había grupos que se estaban quejando de que en inglés el masculino y el femenino son comunes, por ejemplo, en las profesiones, aunque no en todas, por ejemplo, actor y actriz que sí se diferencian. Y hay gente que se estaba quejando, peroO pocas cosas, y así puntualmente.

**I:** Vale. En relación a lo que hablamos antes sobre coeducación, ¿tú cómo definirías un currículum coeducativo?

**O.EF.3:** Un currículum coeducativo...yo creo que ya el currículum de por sí, tal como está configurado, es coeducativo. Que va, eso, en busca de la igualdad real de oportunidades tanto para los niños como para las niñas, como para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Que pueden ser, así, los colectivos más diferenciados. SSS

**I:** Vale. Y entonces, en la legislación vigente, tú crees que se hace hincapié en este tema, ¿no?

**O.EF.3:** Sí. Al menos, sobre todo, en el aspecto formal se nota mucho en el lenguaje de la legislación. SSS

**I:** Vale. Y, en este sentido, ¿estarías a favor de la escuela mixta?

**O.EF.3:** mmm. De la escuela mixta dependiendo deE, si la comparo con la escuela segregadora, es decir, colegios de niños por un lado y colegios de niñas por otro, sí prefiero la escuela mixta. Ahora, en el momento que la comparas como hemos dicho con la coeducación, la escuela mixta se queda todavía como un paso atrás. Sinceramente, yo creo que hay en general es una escuela mixta todavía, yY en algunos colegios, sí es verdad que se mmm trata más el tema de la coeducación. Pero no es la norma general todavía. SSS

**I:** Entonces, podríamos hablar, quizás entonces, de que a nivel formal hablamos de un currículum coeducativo, pero a nivel práctico tendíamos una escuela mixta?

**O.EF.3:** Sí. Yo creo que sí. Al menos en los centros queE, en los que yo he estado si lo noto, no en todo el profesorado, porque hay profesorado que está más sensibilizado con este tema, y hay otros que no. Que incluso se muestran reacios. Pero si demuestra que hay mucho por avanzar. Vamos de hecho ya hay diferenciaciones que se ve queE, por ejemplo, en infantil noO suele haber a la hora de, por ejemplo, el servicio. El servicio es para niños y niñas. Cuando tú entras en primaria, ya hay servicios de niños y de niñas.



Ya ahí esta comoO, como una zona natural para dividir a niños y niñas. Y es una cosaA, porque luego en sus casas no tienen un servicio para los niños y para las niñas, ¿no?. Sería muy raro que hubiese eso en una casa.

**I:** Vale. Pues eso era todo. Muchas gracias.

---

### **Transcripción entrevista grupal en centro C.1:**

**I:** ¿Quién me dice cómo se llama este cole?

**T:** Antonio Nebrija.

**I:** Vale. Antonio Nebrija. Vamos a ver. Decidme lo que pensáis vosotras y vosotros. ¿Qué os gusta más un cole donde solo haya niños, un cole donde solo haya niñas, o un cole donde estén juntos los niños y las niñas?

**T:** Juntos.

**AA1:** Chicos y chicas.

**I:** Y, ¿por qué?

**AO1:** Porque es mejor los dos.

**AO2:** Porque tenemos que jugar con los dos.

**AA1 y AA3:** Aro.

**I:** Pero...¿porque os gusta, o por qué?

**AA1:** Porque todos tenemos los mismos derechos.

**AO3, AA2:** Aro.

**I:** Pero, ¿se basa solamente en que tengáis más derechos?

**T:** NoO

**AO1:** Que nos divertimo igua.

**AO2:** Nos divertimos más.

**AA1:** Sí.

**I:** Vale. Y en relación a las clases de EF. ¿Pensáis que es más fácil, o que se divierten más los chicos que las chicas?

AA3: Cómo, Cómo...

AO1: NoO

AA1: igual. Las chicas se divierten igual que los chicos. Porque podemos jugar al pisha, al baloncesto, al fútbol...

AA2: OO algunas veces jugamos los dos géneros juntos. Nos ponemos de acuerdo y jugamos. SSS

I: Y, ¿No surgen conflictos cuando jugáis así?

T: NoO

AA1: Siempre lo arreglamos. No pasa nada

T: No no...

I: ¿Qué tipo de juegos os gustan más?

AA3: el pinshe, el futbol, el baloncesto, el pin pon...

AO1: A mí el padel, el baloncesto...

I: O sea, que lo que os gusta más está relacionado con los deportes, ¿no?

T: Sí, sí...

I: Y si jugáis a un juego que tenga que ver más con la fuerza, ¿le suele gustar más a los chicos que a las chicas?

T: No, NoO

AA1: No tiene por qué

AO1: No porque nos mezclamos

T: claro

AA2: Hombre. Puede haber una niña que sea más fuerte que un niño, no tiene por qué...

I: ¿Y si el juego tiene que ver la expresión corporal?, con el baile, soléis jugar lo mismo...

T: Sí, sí...

AO1: Porque más o menos un niño puede bailar igual que una niña, o una niña igual que un niño...

AA2: Por ejemplo, ahora estamos todos ensayando el baile, y todos nos ponemos de acuerdo para bailar...

T: Sí, sí

AO3: Es verdad

AA2: Y nadie se dice que no queremos bailar...

I: Y, ¿las chicas tienen más facilidad para bailar?

T: No, no, no

AO3: igual

AA1: Hay niños que también bailan bien, y no tiene nada que ver...

I: Entonces, ¿pensáis que los chicos y las chicas pueden jugar a las mismas cosas?

T: Sí. SSS

I: Y el material que utilizáis en EF, pensáis o creéis que está pensado solo para chicos, o solo para chicas, o...

AO3: No

T: Para los dos

AO3: Mixto, es mixto. Pueden jugar los dos...SSS

I: Aja. O sea, que los juegos y los materiales son mixtos, ¿no?

T: Sí...

I: Y ¿así lo lleváis a la práctica en el cole?

AA1: No, porque por ejemplo, la comba ¿no?, normalmente se usan para las niñas, pero en EF también saltan los niños

AO3: Eso es verdad...

AA2: O las niñas quieren jugar a lo mejor a baloncesto...SSS

I: Y ¿eso mismo pasa cuando salís del cole?

AA1: Sí

AO3: Jugamos más con los niños que con las niñas

AA1: Yo cuando puedo me voy a jugar con mis primos al fútbol o al baloncesto, con los niños de la plaza

AA2: Yo también acabo jugando al fútbol algunos días

I: Y, ¿influye en algo que el maestro sea un hombre o una mujer?

T: No, no

AO1 y AO2: A mí me gusta más que el maestro sea una mujer...

I: Y, ¿por qué?

AO1: NoO a mí me da igual. En este cole hemos tenido al profe Pedro y ahora a Alicia.  
SSS

I: ¿Pensáis que luego, a lo mejor, a la hora de poner las notas, o simplemente porque le guste como hace las cosas tenga predilección un maestro por los chicos, o una maestra por las chicas?

T: No, nononono

I: O dependiendo del material que utilicéis...

AO3: Dependiendo de lo que tú te fuerces, porque si tú no te fuerzas vas a tener una mala nota, pero si tú te fuerzas te van a poner buena nota.

I: Entonces, el sexo o el género ¿tiene algo que ver con...?

T: No nononono, SSS

I: Y ¿pensáis que desde el punto de vista del maestro o la maestra espera lo mismo de un niño que de una niña?

T: Sí sí. SSS

I: ¿En todos los juegos?

T: Sí sí...

I: ¿Y en todas las actividades?

T: Sí...

I: ¿Y los valora igual?

T: Sí

AA1: Claro. Si yo lo hago bien sí. Si no...

AO1: Si lo hacemos bien, po nos puntua bien...

AA3: Aro...

I: Bueno, hemos tardado muy poquito porque parece que tenéis las cosas muy claras...¿queréis contarme algo más sobre este tema?

T: No no

AA1: Jaja

I: Vale. Pues muchas gracias. Me ha encantado hablar un ratito con vosotras y vosotros.

---

### **Transcripción entrevista grupal en centro C.2:**

I: ¿Cómo os gusta más los coles, donde hay niños y niñas juntos o por separado?

T: Niños y niñas...

AA1: Mixto sería vamos...

I: Mixto, ¿no?. Vale y ¿quién me dice por qué?

AO1: Porque tenemos una misma...

AA2: Igualdad. Una misma mentalidad SSS

I: Misma mentalidad, ¿no?. Y, ¿qué más? ¿quién me dice algo más sobre eso?

AA3: Las personas somos iguales y no es justo que nos separen por género

AO2: Ole. SSS

AO3: Yo no

I: ¿Alguien tiene que decir algo diferente o aportar algo más?

AO1: El victor...

AO3: ji y por qué yo... Yo acabo de decir "yo no".

AA2: Pasa palabra

I: Ok. En relación a la EF. ¿Pensáis que es más fácil disfrutar en EF si eres chico?...¿o si eres chica?

AA1: Yo creo que da igual, ¿no?

T: Sí, sí

AA1: Que es lo mismo. No tienes que ser un niño para que te guste

AA3: Es más, una niña puede ser mejor que un niño, o un niño ser mejor que una niña

AO3: Aquí hay varias mejor que yo SSS

I: Y ¿pensáis que las cosas que se hacen en EF las suele hacer con más facilidad los niños que las niñas?

AA3: No

AO2: no he entendido la pregunta

I: Por ejemplo, cuando se está en clase de EF, los tipos de juegos que se hacen y eso, ¿es más fácil hacerlos o ganarlos o ser mejor si eres niño que si eres niña?

T: No

AO1: Porque tenemos igualdad

AA2: Y los mismos derechos

AO2: Puede ser mejor o peor en EF pero no interviene tu género

AA3: Verdad. Porque no tiene nada que ver SSS

I: Y ¿qué tipo de juegos os gustan más?

AO1: Juego libre

AO2: Fútbol

T: jajajajaja

I: Y a las niñas también?

AA3: A mí me gusta el futbol

AA1: A mí el baloncesto

AO1: A mí también

AA3: Es que a mí me enseñaron los del cuartel que son unos brutos...

I: Y ¿pensáis que los juegos normalmente suelen tener que ver más; con la fuerza, la resistencia... se le da mejor a los niños que a las niñas?

T: No

AO3: A mí me gusta jugar más al baloncesto que a las niñas

A02: Por ejemplo Maica, tiene muy buena condición física

AO1: Te pega una piña y te deja tonta

T: Jajajajaja

I: Y si por ejemplo en lugar de fuerza y resistencia hablamos de.... Flexibilidad expresión, baile...

AA1: A las niñas se les da mejor

SSS

I: Y ¿por qué pensáis que a las niñas se les da mejor?

AO3: Porque las niñas son más flexibles

AA2: El físico

AA3: Es que a los niños se les da mejor jugar al fútbol más que algunas niñas, pero a las niñas también, pero es que también hay niños que hacen gimnasia rítmica, yo he visto en otro colegio a niños que hacían gimnasia rítmica se abrían de piernas, hacían el pino puente

I: Y ¿pensáis que tienen que ver de cómo nos educan de pequeños?

T: Sí

AA3: Un poquito

AA1: Sí, porque haber.... Desde que eres pequeño te enseñan que las niñas van de rosa y los niños van de azul

AO2: Igual que yo que de chico era gordo y me vestían de azul

AO1: Muy bien dicho

AA3: Pero eso no tiene nada que ver

I: Y al igual por ejemplo, que los niños cuando nacen se le ponen de azul, y a las niñas de rosa, los regalos que hacen por ejemplo en relación al juego

AA3: A las niñas siempre nos regalan muñecas y cosas de esas

AO2: Pero porque son del PP

AA1: Yo soy del PP

AO1: A mí me regalan botas

AO2: Igual que a mí

AA3: A mí me regalan balones y juegos de ordenador y de la play4

AO1: Tú que tienes la play3

AA3: Sí

AO3: ¿Con internet?

AA3: Sí

AO3: Ole tu madre

I: Pero entonces... aun así, que veis diferencias, porque me estáis diciendo que los veis en relación al juego entre niños y niñas porque unos se relacionan más con las niñas como el baile o el futbol con los niños...pero ¿aún así los niños y las niñas pueden jugar a las mismas cosas?

AO2: Hombre...

T: Sí, sí

AO2: Cada uno puede jugar a lo que le dé la gana, no tiene que haber perjuicios ni ná

AO1: Y ¿si es una cosa de niños que no dejan entrar a las niñas?

AA3: A bueno

AO1: Por ejemplo, cuando jugáis en el cuarto de baño

AA3: Pero eso no es un juego, hijo mío

AA2: Estamos tirando agua en el cuarto de baño, y los niños no pueden entrar, eso es un juego

AA3: La mentalidad también es distinta porque los niños, por ejemplo, también jugáis a tirar agua y nosotros nos gusta más por ejemplo jugar a cantar

I: Y ¿los materiales que se usan en EF están pensados para que sean más niños que para niñas?

T: No

AO3: Me puedes repetir la pregunta

I: Los materiales que se utilizan en EF, ¿pensáis que están pensados más para los chicos que para las chicas?

T: No

AO1: No porque hay aros

AO3: Madre mía Willy

AO1: Es que está más relacionado con las chicas de gimnasia rítmica

AA2: NoO

AA1: Eso no tiene nada que ver, porque a mí me puede gustar por ejemplo, una pelota de futbol y me puede gustar un aro

I: Pero ¿qué me queréis decir, que los materiales se pueden utilizar para más cosas que para, lo que socialmente, se suele usar?



T: Sí

AO3: Los aros los podemos usar como ruedas o para pasar por dentro

AO2: Pa hacer ajín.... Y hacer lanzamientos

I: ¿Pensáis entonces que los juegos son unisex?, ¿entendéis esa palabra?

AO3: Yo creo que sí, que son tanto de chicos como de chicas

AO1: Mixtos

I: Y, ¿entonces pensáis que son mixtos o unisex?

AO3: Por la sociedadD, aunque halla juegos que son así, a veces es que la sociedad clasifica

AA2: Y dice esto pa esté, esto pa otro

AO3: Claro

AO1: Es que es del PSOE

AO3: Y, si por ejemplo un niño, juega a un juego de niñas, pues ya directamente lo clasifican como homosexual y viceversa, maricón vamos

AO1: O tortillera

I: Y vosotros personalmente, ¿pensáis así? o¿ pensáis que los juegos sirven para todos y todas?

T: Todos para todos

I: ¿Pensáis que influye que el maestro sea chico o chica?

T: No

I: Si es una maestra, ¿pensáis que haríais la misma actividad, utilizaríais los mismos materiales?

AO1: Sí

AA1: No

AO3: Sí

AO2: No, porque el profe coge pelota porque es niño y si fuera una niña, estaríamos tos con los aros

AA3: Eso no tiene nada que ver

AO3: La explicación esa no ha tenido mucho sentido

AA1: Es que si es una maestra, no tiene nada que ver que nos vaya a poner con una pelota o con un aro, porque haríamos lo mismo que si estuviéramos con un maestro

AO3: Vamos a vé, nosotros en EF hacemos lo que el profe tiene programado, ya sea una cosa u otra

I: ¿Pero a todos y a todas os ha dado clase un maestro o una maestra?

AA1: No

AA3: Y entonces, para que lo dices

AO2: Toma

I: ¿Y pensáis que, en relación a lo que hemos estado hablando ahora, si el profe es un maestro chico valora más a los chicos que a las chicas, o si la profe es una chica, valora más a las chicas que a los chicos?

AO3: Bueno también depende de la mentalidad de ese profesor, porque te puede salir un profe machista y no le hace caso a nadie, en cualquier caso te puede salir un profesor con la mentalidad de que los balones es para los chicos o una maestra que los aros son para las chicas, te puede salir

AA2: En el Villoslada, hay un profesor que se droga todas las mañanas allí, a mí me lo han dicho, me los cuenta mis amigas que se droga delante de ellas, y encima en EF castiga a las niñas sin hacer nada pero luego en el recreo castiga a los niños y a las niñas no

AO2: Pues no ya no me voy a ese cole

I: ¿Y pensáis que eso influye a la hora de poner las notas?

T: No

I: Estamos hablando de EF, eh?

AA2: Por ejemplo yo era de sobresaliente, pero como protesto me ha puesto un notable

I: Pero notáis que hay más chicos que sacan mejores notas que chicas en EF

AO2: No pero sí

AA3: Las niñas pueden sacar un sobresaliente y los niños también, o también podemos suspender

I: La última pregunta que os voy a hacer, ¿pensáis que tanto maestros como maestra, esperan más en EF de un chico que de una chica?

T: No

I: Por ejemplo, si estáis haciendo una actividad donde se va a llevar a cabo desplazamientos, o sea que se va a correr, ¿pensáis de por sí, que los maestros piensan, antes de empezar, que los primeros que van a llegar son los chicos antes que las chicas?

AO3: Bueno...vuelve a saltar el tema de la mentalidad

AA1: Es verdad, si la mentalidad del maestro es un machista es un feminista

I: Pero, ¿sabéis que es feminismo?, ¿feminismo es lo contrario que machismo?

AA2: El machismo es con los hombre, y el feminismo son las mujeres

AO3: No es lo mismo feminismo que femi-nazi

I: Feminismo no es eso, al referiros al feminismo estáis hablando de hembrismo, el feminismo es la igual entre hombre y mujeres

AO3: Es verdad

AA3: Pues entonces en la institución hay un montón de hembrismo

I: Bueno pues ha sido un placer, muchas gracias, ha sido muy interesante lo que habéis dicho

---

### **Transcripción entrevista grupal en centro C.3:**

I: Vale, vamos a empezar. Bueno...día 13 lunes, grupo discusión Santa Teresa. A ver, a vosotros ¿cómo os gusta más un cole, ¿que haya niños y niñas juntos? u os gusta más los coles que son sólo de niños o sólo de niña.

AA1: Niño y niña SSS

I: Tú niños y niñas. ¿Y los demás?

T: También SSS

I: Y alguien me explique por qué.

AO1: Porque es más divertido que sea así, ¿no?, que estar solo niño y solo las niñas SSS

I: Y eso que es ¿por qué os gusta jugar más con...no solamente con niños o solamente con niñas.

AO2: Aro.

I: Tú ¿qué querías decir?

AA2: mmm También porque hay juegos de que los niños aportan ideas, las niñas también aportan ideas, lo que sea.

I: Y a ti.

AA3: Me gusta igual SSS

I: ¿Pensáis que es más fácil disfrutar en las clases de educación física si eres un niño que una niña?

AA2: no, no porque, porque cada uno puede jugar a los deportes que más le guste y se lo puede pasar igual de bien. Por ejemplo a los niños les puede gustar el mismo juego que a las niñas y a las niñas lo mismo que a los niños, ¿no?

I: Porque, en educación física ¿lo único que hacéis es jugar?

AO1: No se aprenden otras cosas.

I: ¿Qué se aprende?

AA2: Aprendemos muchas cosas. A sentir.

AO1: En EF muchas veces cuando empezamos el baile de fin de curso po nos enseñan a hacer el baile.

AA3: También nos enseñan deportes...

AO3: También cosas de respiración, estiramientos...

AO1: A utilizar la brújula...SSS

I: Os enseñan, por ejemplo, ¿a jugar niños y niñas juntos?

T: Sí SSS

I: Y eso ¿pensáis que es importante?

T: Sí.

I: ¿Por qué?

AA2: A ver, por que un niño te puede dar, por ejemplo, si quieres jugar al futbol los niños te pueden enseñar más o menos, te puede aportar ideas, cómo jugar. Cuando un niño quiere saltar por ejemplo a la comba, po las niñas pueden ayudarle a él. SSS

I: Y entonces qué pasa, ¿qué hay juegos que son más de niños y otros más de niñas?

T: No, no.

I: O entonces ¿qué pasa que las niñas tienen más facilidad para unos juegos y los niños para otros?

T: No, no.

AA2: Que como sabe, diciendo que por ejemplo si queremos algo que te digo yo que sería un baile o si cree en algo como un elástico, la niña pueden enseñar a un niño por qué, porque son mejores que los niños en eso. Por ejemplo, los niños de nuestra clase no quieren jugar a esas cosas. Siempre quieren jugar al fútbol. Entonces cuando hay un niño que quiere jugar a la comba, como que las niñas lo tenemos máAs, le hemos aprendió mejón. Entonces hay veces que ellos se lían y nosotras como lo sabemos mejón, po le enseñamos.

I: Y entonces, ¿tenéis algún tipo de juego que os guste más que otros?

AO1: A mí el juego que más me gusta es el fúrbo...

AA2: A mí el matar...SSS

I: ¿Y a vosotras?

AA1 y AA3: El matar SSS

I: ¿Pensáis que ese juego por ejemplo por días podría ser unisex? ¿sabéis lo que es esa palabra?

AO2: Sí. Que sea pa niños y pa niñas

I: A ver. Por ejemplo vosotros estáis diciendo que el elástico por ejemplo, pues que las niñas como que lo tienen mejor aprendido. El fútbol, como que desde chicos los niños lo tiene menor aprendido. Pero el matar por ejemplo?...

AO3: Igual niño y niña.

AA1: Hay juego que son más fáciles para que jueguen niño y niña, y hay algunos juegos que son más para niño y otros más para niñas. Pero jugar, jugamos a todo...

AA2: Por ejemplo, yo soy una niña y me gusta jugar a fútbol

AO1: Muchas veces en EF las niñas juegan y la marina mete un gol por la escuadra

AA1: Los jueves... cada clase mmm, cada día hacemos mmm po la media de la clase quiere jugar al futbol. Entonces, al quinto que es nuestra clase le a tocao los jueves po por ejemplo, hay niñas que los jueves en vez de jugar al matar se ponen a jugar al fútbol. Por ejemplo, yo me pongo a jugar al fútbol.

AO3: Y juega muy bien...SSS

I: Y por ejemplo, lo material que utilizamos para jugar, ¿pensáis que también algunos están más relacionados con niño y otros con niñas? o igualmente son, ya conocemos la palabra unixex, pues, ¿pensáis que son unisex?

AO1: Sí. Porque la pelota por ejemplo sirve para jugar a furbo y también sirve pa juga al matá. Que sirve pa más de una cosa, vamoO

I: ¿Pensáis que influye que los profes, los maestro sea niño o sean o sea un hombre o mujer es en educación física? quiero decir, por ejemplo, si un profe si un maestro es hombre en la clase educación física, ¿pensáis que eso cambia en algo de la manera que vosotros os voy a relacionan la clase?

AA2: No.

AO1: Es que yo no sé, porque cómo el único maestro que hemos tenido en EF ha sido un hombre....sí, menos en infantil que era to la misma profesora...SSS

I: Y ¿algún amigo os ha comentado algo sobre esto?

AA2: pero que más o menos nos ponemos a habla y casi siempre hacemos lo mismoSSS

I: Y entonces ¿pensáis que puede un maestro hombre valorar más lo que hace un niño que una niña?

AO1: No. SSS

I: ¿pensáis que le puede gustar más como hace las cosas si es un niño?

AA3: A veces sí. Por ejemplo estábamos aprendiendo los pasos para el baile, po casi siempre pa poner un ejemplo, casi siempre saca a un niño nunca saca a niñas es como que nosotras vemos de que a lo mejor los niños bailasen mejor.

AO2: Siempre cuando tenemos que ensayar algo de piruetas o algo de eso siempre saca niños pero en las elásticas sacan a las niñas.

AA2: Y cuando nos enseña algún deporte para utilizar la pelota o algo intenso saca a niños también...

I: ¿Y eso está bien?

T: No

AA1: Yo creo que lo más importante es que lo haga bien, no que sea un niño o una niña...

AA3: Yo he visto muchas veces al profesor de EF, que por ejemplo, mmm estaba haciendo una amiga mía un paso y estaba haciendo un amigo mío otro, y yo he visto que a mi amiga le ha salio mejo pero como que nunca quiere saca a niña, ha sacao al otro, cuando el otro le sale peor, entonces...

I: Y entonces ¿os gustaría a veces tener una maestra?

T: Sí...SSS

I: ¿Y no pensáis que esa maestra haría lo mismo pero al revés? quiero decir que tomaría como ejemplo siempre a niñas...

AO2: Eso no se sabe, depende.

AO1: Eso no se sabe hasta que tú no la conoces

I: Y ¿tenéis preferencias entonces por que sea maestro o maestra?

T: No...SSS

I: Hay algo que me queráis contar sobre esto, algún comentario.

T: No...SSS

I: Pues muchas gracias, ha sido un placer estar con vosotras y vosotros este ratito

---

### **Transcripción entrevista grupal en centro C.4:**

I: ¿Alguien me dice cómo se llama este colegio?

AA1: Yo, Virgen del Mar

I: Vale. La primera pregunta, a vosotros y a vosotras, ¿qué os gusta más un cole dónde haya solamente niños, un cole dónde haya solamente niñas, o un cole dónde haya niños y niñas?

AA2: Un cole en el que haiga niños y niñas juntos

AO1: Es verdad

I: Y, ¿por qué?

AA2: Porque estamos juntos

AA3: Porque nos divertimos más

AO2: Sí, SSS

I: Pero, ¿por qué?

AO3: Porque así hay muchos niños

AA2: Porque las niñas son un poquito aburridas, aunque yo sea una niña, y a mí me gusta jugar con los dos

AO3: A mí no me gusta esta ropa, a mí no me gusta esto, lo otro...

AA1: Aunque nosotros jugamos niñas, jugamos al futbol, cogemos el patinete

AA2: Que nos divertimos más con los niños

I: Pero, ¿os divertís más jugando con niños, o porque estáis juntos?

AA3: Nosotros nos divertimos más con los niños y ellos con nosotras

I: El estudio que yo estoy haciendo está relacionado con la EF, entonces, ¿pensáis qué se disfruta más si eres un niño en EF?

AA1 Y AA2: Sí

AA3 Y AO1: No

AO1: Porque así todo el mundo puede jugar a lo que quiera

AA3: Porque todo el mundo tiene derecho a jugar a las cosas de niño y a las cosas de niña

I: Pero entonces, hay cosas de niño y cosas de niña, ¿no?

AA2: Es que todas las personas tienen derecho a jugar a las cosas de niño y a las cosas de niña, lo mismo las personas grandes que las personas chicas

I: ¿Alguien tiene algo diferente que decir?

AO2: Sí, porque los niños podemos ser más fuertes, por ejemplo, los niños si nos caemos o algo...

AO3: Los niños y las niñas tenemos derecho a jugar a lo que queramos. No, que si un juego si lo inventa un niño, no pueden jugar ellas

AO2: Por ejemplo, si jugamos al futbol, y algún niño se cae, no le duele, o no le dolería tanto como a una niña. Es que las niñas son un poquito más débiles

AA2: Pues yo juego, y cuando me pongo de portera, me tiran balonazos y yo no lloro

AA1: Da igual que nosotros juguemos a una cosa de niños, porque nosotros por ejemplo, jugamos al futbol, ¿a que sí?, y no pasa ná

AA3: Hoy me han dado un balonazo en la cara y no pasa ná

AO2: ¿Y te gusta?

I: Y ya que estamos hablando de jugar... ¿qué tipo de juegos son los más os gustan?



AO1, AO2 Y AO3: El futbol

T: Sí el futbol

I: ¿A todos y a todas?

T: Sí

AO3: A vosotras os gusta más hacer de cantante, y decir, osea, osea...

AA2: Eso ¿quién?

AA1: A Valeria y a Laura

AO3: Osea, osea jajaja

AA2: A mí no, me lo dijeron la Valeria y la Zíngara

AO3: Osea, osea jajajaj

AA2: Pero yo no soy una pija

AA1: Ni yo tampoco

AA3: Diciendo: osea, osea, me acabo de comprar un vestido super mono

I: Y entonces, ¿qué os gusta más, los juegos que están relacionados, por ejemplo, con la fuerza y la resistencia o, os gusta más, los juegos que tienen más que ver, por ejemplo, con el equilibrio, con el baile, la expresión...

AA2: Con la fuerza

AO1: Ira, todas esas copas las hemos ganado nosotros

AO2: A mí, las dos cosas

I: Pero, ¿os gusta bailar?

AO1: A mí...

AO3: A mí, no

AO2: A mí, quiero ser como Justin Bieber

AA2: A mí, de vez en cuando

AA3: A mí, no

AA1: Yo me llevo to el día bailando

I: Y, ¿pensáis, por ejemplo, que el baile se puede relacionar o tienen más facilidad las niñas?

AA2: Sí

T: Sí

AO1: Sí, las niñas bailan mejó que nosotros

AO3: Maestro, las niñas...

AA2: Porque nosotros tenemos más equilibrio y eso...

I: ¿Pensáis que tendrá que ver, a lo mejor, porque desde que habéis nacido, desde pequeñitos, vuestros padres y madres, vuestros amigos, todo el mundo, os ha estado metiendo en un tipo de juegos si eres niño o si eres niña?, por ejemplo, si eres niña más al baile, o al equilibrio, el elástico, la comba....

AA1: Po a mí no

AO3: Po a mí ni te acerques

T: SSS

I: Pero entonces, por lo que me estáis diciendo, los niños y las niñas, ¿pueden jugar a las mismas cosas?

T: Sí

AO2: Podemos jugar a las mismas cosas, pero hay juegos que son más de niños y otro que son más de niñas

I: Dime un ejemplo

AO2: El futbol, el baloncesto...

AA1: No

AO2: No ni ná

I: Pero entonces, los de niño, ¿qué están más relacionados con deporte?

AO2: Aro

I: Y, ¿de niñas?

AA2: La comba, bailar, el pío pío, las casitas...

AA3: Los trajes, las uñas...

I: Hemos dicho, que hay juegos que son más de niños y otros más de niñas pero, ¿hay juegos que son igualmente de niños y de niñas?

T: Sí

AA2: Por ejemplo, el escondite, el pilla pilla, el tulipán

AA3: La comba, el elástico

AO1: Caballería

AA1: El caballito de palo

I: Vale, os voy a hacer otra pregunta diferente, ¿pensáis que influye, que vuestro maestro sea un hombre o una mujer en EF?

T: No

AA1: Es igual

AO3: A mí me da igual

AA2: Antes teníamos una maestra

AO2: La Eva

I: Y, ¿los materiales?, los que utilizáis en EF, ¿pensáis que están pensado para que lo utilicemos fácilmente los niños, o las niñas, o los dos?

T: NoO

AA2: Onde vá

AO2: Lo puede coger quien quiera

AA3: Da igual la edad, el género

AA1: Por ejemplo, la Zíngara es más fuerte, y la Bárbara es más buena que ella jugando al fútbol

AO1: Ahí las dao

I: Vamos a vé, voy a poner un ejemplo; un aro, ¿qué es de niño, o de niña, o de los dos?

T: De los dos

I: Y un cono

T: De los dos

I: Y una pelota

T: De los dos

I: Y una pica

T: De los dos

I: Entonces, dependiendo de cómo usemos el material, ¿puede que sea más de niño o de niña?

AO3: No, son iguales

I: ¿Pensáis que si el maestro es un hombre, va a valorar más a los niños que a las niñas?

T: NoO

I: ¿Y si es una mujer?

T: NoO

AO3: Bueno eso....

I: ¿Qué?

AA2: Este es un maestro y no quiere más a las niñas, bueno este no, el que estaba antes

AA3: Es verdad, la maestra Eva, nos quería más a nosotras que a ellos, y nos llevábamos todo el día bailando

AO3: Era tó aburrido

AA1: Pero vosotros cogíais la pelota y hacíais lo que queríais

AO1: Aro, matando al Alex pobrecito

I: Pero, vamos a vé, primero me habéis dicho que no influye y al final parece que...

AA1: Sí, porque la maestra Eva nos quiere más a nosotras, porque nosotros bailábamos y ella nos hacía caso...

AA2: Pero, es que los niños eran muy malos

AO1: Enga ya...

I: Los maestros, entonces, ¿esperan más o ponen mejores notas, a los niños que a las niñas?

T: NoO

AO3: NoO, si has sacado un diez, pues tienes un diez

AA1: Aro

I: Y, la EF, la asignatura, ¿os ha ayudado a qué aprendáis valores como el respeto de niños y niñas...?

AA1: Sí

AO3: Bueno...

AO2: Un poquito

AA2: No porque nos peleamos con los niños

I: Bueno, pero os referís a discutir, ¿no?

AA2: Que va, a pegarnos

AA3: Hoy en EF, estábamos jugando al fútbol y ella se ha peleado con ella y conmigo.

AA1: Y le ha dicho una cosa que no era verdad

AA2: Qué chivata!

AA1: ¡Chivata de que!

I: ¿Alguien tiene ganas de decir, algo de lo que hemos dicho? pero no de esto último.

T: No

I: Bueno, pues yo me lo he pasado muy bien, y por mi parte hemos acabado.

---

### **Transcripción entrevista grupal en centro C.5:**

I: A vosotros como os gusta más un cole, ¿qué estén niños o niñas, o, que estén solo niños o solo niñas?

AO1: A mí me gusta que estén los dos

AA1: Sí, niños y niñas para poder saber cómo son los dos

AA2: Claro

AA3: Y además, los niños y niñas pueden ser amigos, no tiene que ver que solamente sean niños o sean niñas

AA1: Porque yo me junto más con los niños que con las niñas. Y a veces en el recreo las niñas están jugando a una cosa y el otro no quiere jugar y los niños están jugando a otra cosa y las niñas no quieren jugar

AA2: Es que no hay juegos para niños o para niñas sino que, todos podemos jugar a todos los juegos SSS

I: Vamos a hablar un poco de la EF. ¿Pensáis que es más fácil jugar a los juegos que se suelen hacer en EF más fácil si eres un niño o si eres una niña, o es igual que seas un niño o una niña?

T: Es igual

AO2: Todos tenemos los... aunque seamos diferentes, podemos hacer las mismas cosas

AO3: Eso es verdad

AO2: Yo juego a las muñecas en mi barriada y no pasa nada

AO1: Po yo no. Porque no tengo ninguna hermana

AO2: Ni yo tampoco tengo hermana y juego

AO1: Yo no tengo ni vecina

AA2: Yo muchas veces juego en el colegio cuando no tengo tarea en mi casa y así me distraigo haciendo la tarea

AO3: Pues mi hermana aunque sea una chica, también le gusta los juegos de chicos y ve series también de chicos como "Jaque el pirata", "Las tortugas ninjas", "Bob Esponja"

AA1: Pero "Bob Esponja" es para niños

AA2: No "Bob Esponja" es de los dos

I: Pero entonces, ¿hay juegos y programas que son solos para niños o solo para niñas?

T: No

AA2: No, todos son para los dos

AO1: Claro

AA1: Porque mira, por ejemplo, a un niño le puede gustar "Doraimon" o "Dora la Exploradora" y a una niña le puede gustar "Las tortuga ninjas"

AO3: Aro, a mi de pequeño me gustaba, "Pepa Pig" igual que a mi hermano

I: Igual que estáis hablando de programas de televisión, ¿pensáis que los juegos son algunos para niño y otros son solo para niñas?

T: No, no

AO2: Los juegos son para todos

I: ¿Incluso, los que están más relacionados, por ejemplo, más con la fuerza o la resistencia o los que están relacionados con el baile?

AO3: Sí, nosotros hacemos un baile cada año, en la fiesta de final de curso y nos gusta

AO1: A todo el mundo

AA2: Y además hacemos bailes SSS

I: Antes, habéis estado hablando de los juguetes, pero en relación con las clases de EF, ¿pensáis que los materiales que utilizamos sirven más para juegos de niños, o, sirven más para juegos de niñas....?

T: NoO

AA3: Todos son para todos

AO1: Claro SSS

I: A ver, ¿quién me pone un ejemplo?

T: SSS

I: Por ejemplo, si cogemos una pelota, eso, ¿para que sirve?

AO1: Pá jugar al futbol

AA2: Pá baloncesto, pá balonmano, pá jugar partidos...

AO3: Ira, por ejemplo, mi primo Marcos, está apuntao en baloncesto y hay una niña jugando a baloncesto en zu equipo

AA2: Y yo estoy apuntá a futbol

AO2: Y yo a baile

I: Claro, ¿por qué no?

T: SSS

I: ¿Sabéis lo que son los juegos unisex o mixtos?

T: NoO

AA1: Pero juegos sí

AO3: Aro aro

I: Un juego unisex es de lo que hemos estado hablando. Son juegos que no son de chicos o de chicas, sino juegos a los que todo el mundo juega. Para todos y todas. Entonces, ¿pensáis que los juegos son todos unisex, o algunos son un poquito más de niños o de niñas?

T: mmm SSS

I: A ver, ¿quién me pone un ejemplo de un juego que sea solo de niños?

A02: No se

AO3: EL "Carlos Duty"

I: Pero eso, es de videojuegos

AO3: Claro, a mí me gusta mucho

I: Pero yo digo juegos de los que jugáis en la clase de EF o en la calle

AA1: Es que yo me sé más que sean de niñas

I: Vale, dime uno

AA1: Las muñecas...

I: A ver, el elástico, ¿qué es más de niño o de niña?

AO2: De los dos

AA1: De niña, porque yo juego con Diana

AO2: Y yo cuando mi madre me ha dicho que íbamos a jugar uno para jugar un día y a mí me gusta mucho la idea

I: AO3, ¿tú juegas al elástico con tus hermanos o amigos?

AO3: Jí, yo tengo un elástico en casa

AA3: Es muy fácil, es cogé una cuerda de elástico, cortarla y hacerla un nudo

I: Claro

AO2: Y no tiene que jugar nada más a niñas eso

I: Otra cosa, ¿creéis que es diferente cuándo las clases de EF te las dá una maestra o cuando te las dá un maestro?

T: NoO

AA3: No son iguales. Es igual

AO3: Aro un maestro te enseña... SSS

I: Pero, ¿un maestro enseña las mismas cosas que una maestra?

AA1: Las mismas cosas porque... ira, el otro día, estuvimos con un profesor y ese profesor nos dio gimnasia, que se llamaba Sergio, y nos daba lo mismo que la seño Cristina...

AO3: La seño Cristina nos ha enseñado un juego y Sergio nos ha enseñado lo mismo



AA2: Pero ira, el profesor Francis le enseña lo mismo a los de su clase y Cristina a nosotros, porque ellos cogen por ejemplo, vas a un examen que tú tienes mañana, pues ellos cogen, se reúnen y miran los exámenes y entonces pues ya ponen los exámenes porque como somos del mismo curso, pó entonces... pó nos ponen las mismas cosas

I: Y, ¿pensáis que por ejemplo, si es un profe de EF, le va a poner mejor puntuación, mejor calificación, si es un niño o si es una niña?

T: NoO

AA2: Eso es como tú lo hagas. No tiene ná que ver con que sea niño o niña

I: Y si es una maestra, ¿va a poné lo mismo a un niño que a una niña?

AO3: No

T: SSS

I: Y, por ejemplo, cuando el profesorado quiere que veáis como es un juego, ¿a quién pone como ejemplo habitualmente?

AO3: A uno de los dos

AA1: Normalmente eligen a los niños

AO2: Normalmente eligen a los mismos

AA3: Pues a veces, pone niños o niñas

I: Y, ¿se les pide más a los niños en EF? Un niño, ¿tiene que ser más fuerte que una niña?

AA2: No

AA3: No, no tiene porque

AO2: Hay niñas más fuertes que niños

AO1: Claro

AA2: El otro día, por ejemplo, teníamos que hacer una cosa, y había que sacar colchonetas y Cristina nos dijo... por ejemplo, a mí me dijo que era una de las más fuerte de la clase, y a Miguel Ángel también

AA1: A mí no me eligió de las más fuertes, pero a María sí

AA3: Algunas veces elige a uno, y otras veces elige a otro

I: Y entonces, resumiendo, ¿vosotros y vosotras pensáis que los niños y las niñas en EF, hacen las mismas cosas, son igual de fuertes, son igual de rápidos...?

AA2: Bueno, igual de rápidos...

AA1: Alfonso o Roberto de nuestra clase son los más rápidos

AO3: Alfonso, Héctor y Lucas están igualados

AA3: Bueno y yo, porque yo ya he alcanzado a Héctor y Helena

AO3: Aitor también está... empates

I: Pero entonces, el ser niños, ¿hace que seáis más rápidos?

T: NoO

AA2: Por ejemplo, Pablo, corre un montón de rápido y se escapa de mí

T: SSS

I: Bueno me queréis contar algo más relacionado con todo esto

AO3: A mí no se me ocurre nada

AA2: A mí tampoco

AA1: A mí tampoco

I: Fuera del cole, ¿qué tipo de actividades hacéis?

AO3: Jugar al futbol, por ejemplo, hoy o no se sabe el día tenemos un partido contra los padres

I: ¿Y juegan solo chicos? ¿Las madres y las hermanas no juegas?

AO3: Jugaba una niña, pero se borró porque se apuntó a atletismo

AA1: Yo también he jugado un partido contra los padres, una niña y yo

I: Entonces, que había dos niñas y lo demás niños, ¿no?

AA3: Po mirá, yo he visto una vez que en el futbol, fui a apuntarme a ver si me gustaba, y vi que había nueve niñas que diga... nueve niñas y cinco niños

I: Y, ¿por qué pensáis que suele haber más niños que niñas en el futbol?

AA1: Porque el futbol solamente es para niños

AA2: Te puede gustar más, que le puede gustar más a los niños

AA1: Normalmente es un juego...

AO3: La verdad es que tampoco tiene mucho que ver, porque a mi madre, le gusta también mucho el futbol

T: SSS

I: ¿Queréis decir algo más?

T: SSS

I: Vale, pues me ha encantado estar con vosotros y vosotras y muchas gracias por dejarme estar con vosotros un rato.

## 7.2. ANEXO 2: DOCUMENTO ACREDITATIVO



Universidad  
de Cádiz

Departamento de Didáctica  
Facultad de Ciencias de la Educación

Avda. República Saharaui s/n, Campus  
de Puerto Real (Cádiz) C.P.11519  
Tel. 956016214, Fax.  
didactica@uca.es

Puerto Real, 20 de Junio de 2016

### A QUIEN CORRESPONDA

Actualmente el alumno D. MANUEL BAENA PANÉ (44045778L), se encuentra cursando el MÁSTER INTERUNIVERSITARIO GÉNERO, IDENTIDAD Y CUIDADANÍA (2015-2016), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz. Para la superación del mismo, el alumno tiene que diseñar y desarrollar un Proyecto de Investigación, del cual soy su tutora. Su interés se centra en el estudio de la práctica de la educación física desde la perspectiva de género, y este es el motivo por el que se pone en contacto con usted.

El proyecto de investigación no tiene como objeto de estudio el centro, sino su interés reside en conocer la visión y las concepciones tanto del profesorado especialista en educación física como del alumnado de educación primaria. El centro es para este estudio el punto de contacto con la población objeto de estudio. Dicho proyecto requiere para su desarrollo de la realización de entrevistas semiestructuradas, de ahí la necesidad de poder contactar con docentes de la especialidad de educación física y con alumnos y alumnas de la etapa educativa antes indicada. Por ello, solicitamos su colaboración permitiendo al alumno del Máster el acceso al centro.

Si tiene alguna duda o desea aclarar cualquier cuestión, puede ponerse en contacto conmigo a través de la dirección electrónica y número de teléfono siguientes:

E-mail: [rmaria.vazquez@uca.es](mailto:rmaria.vazquez@uca.es)

Tfno. (956) 016732

Reciba un cordial saludo,

Rosa Vázquez Recio  
Tutora del Proyecto-Trabajo de Investigación de Fin de Máster  
Profesora Titular de la Universidad de Cádiz  
Departamento de Didáctica.  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz